Colección
Ethical
ISSUES

El procedimentalismo **en la formación ético-discursiva** *profesional*

Luis Armando Muñoz Joven

VIGILADA MINEDUCACIÓN
USC UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
EDITORIAL

El procedimentalismo en la formación ético-discursiva profesional

Luis Armando Muñoz Joven

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MUÑOZ JOVEN, L. *El procedimentalismo en la formación ético-discursiva profesional* [online]. Santiago de Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali, 2020, 136 p. Ethical issues collection. ISBN: 978-958-5583-90-0. Available from: https://books.scielo.org/id/wmjmm.
https://doi.org/10.35985/9789585583900.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

El texto aquí registrado fue encontrado en el Repositorio institucional de la Universidad Santiago de Cali:

https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/index

Editorial

La Editorial de la Universidad Santiago de Cali es un espacio abierto a la comunidad santiaguina en donde los estudiantes, el profesorado, el personal administrativo podrán contar con la posibilidad de publicar un libro, una revista o cualquier otro tipo de publicación. Los servicios a santiaguinos y personas externas a la Institución se especifican en las políticas de la Oficina de Publicaciones. Las publicaciones de la Editorial universitaria de la USC son una expresión de las actividades de investigación, de docencia y también son una afirmación del compromiso de preservación y difusión de la cultura, por tanto, la Universidad garantiza la calidad del contenido y la presentación de todas sus publicaciones, considerando la pertinencia de las líneas editoriales correspondientes, la vinculación con el exterior y, el acceso de los grupos sociales a la cultura universitaria. Se establecieron indicadores y criterios que nos garantizarán los contenidos y presentación de los proyectos editoriales, considerándose, entre otros componentes, la pertinencia de la obra que se estudia para editar, entendida ésta como el requerimiento de esa publicación en el país en comparación con otras publicaciones; su trascendencia, en la medida que se crea importante su publicación para un conjunto de lectores potenciales; su vigencia, innovación o demanda en fragmentos de la población.

Cita este libro

Muñoz Joven, L. (2020). El procedimentalismo en la formación ético-discursiva profesional. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. DOI: https://doi.org/10.35985/9789585583900

Palabras Clave / Keywords

Ética discursiva; desarrollo de la conciencia moral; niveles preconvencional, convencional y posconvencional; juicio moral, principios y valores morales; estudiantes; Jürgen Habermas; Lawrence Kohlberg.

Discursive ethics; development of moral conscience; pre-conventional, conventional and post-conventional levels; moral judgment, principles and moral values; students; Jürgen Habermas; Lawrence Kohlberg

Contenido relacionado:

https://investigaciones.usc.edu.co/

@publicaUSC | @Editorial_USC | @DGI_USC

El procedimentalismo ***en la formación ético-discursiva*** *profesional*

Luis Armando Muñoz Joven
Autor

VIGILADA MINEDUCACIÓN
USC UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
EDITORIAL

Muñoz Joven, Luis Armando
El procedimentalismo en la formación ético-discursiva profesional / Luis Armando Muñoz Joven. -- Cali : Universidad Santiago de Cali, 2020.
138 páginas ; 24 cm.
Incluye bibliografía.
1. Educación moral 2. Ética - Análisis del discurso3. Conciencia (Moral) 4. Conducta social 5. Valores sociales 6. Comunicación en educación I. Tít.
370.114 cd 22 ed.
A1661252

ISBN: 978-958-5583-89-4
ISBN (Libro digital): 978-958-5583-90-0
DOI: https://doi.org/10.35985/9789585583900

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Colección Ethical ISSUES

VIGILADA MINEDUCACIÓN USC UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI EDITORIAL

El procedimentalismo en la formación ético-discursiva profesional

© Universidad Santiago de Cali

© Autor: Luis Armando Muñoz Joven

Edición 100 ejemplares

Cali, Colombia - 2020

Comité Editorial / Editorial Committee

Rosa del Pilar Cogua Romero
Doris Lilia Andrade Agudelo
Edward Javier Ordóñez
Luisa María Nieto Ramírez
Sergio Molina Hincapié
Alejandro Botero Carvajal
Sergio Antonio Mora Moreno
Luis Felipe Vélez Franco

Proceso de arbitraje doble ciego:
"Double blind" peer-review

Recepción/Submission:
Abril (April) de 2020

Evaluación de contenidos/ Peer-review outcome:
Mayo (May) de 2020

Aprobación/Acceptance:
Junio (June) de 2020

La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite el uso, el intercambio,adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....9

1. Aspectos iniciales del estudio de la formación ético-discursiva profesional.....13

1.1 Pregunta.....17
1.2 Objetivos.....17
1.2.1 Objetivo general.....17
1.2.2 Objetivos específicos.....18
1.3 Justificación.....18
1.4 Trabajos en instituciones educativas relacionados al desarrollo de la conciencia moral.....20

2. El desarrollo de la conciencia moral y la formación discursiva en las personas.....37

2.1 Las personas en el proceso de socialización.....39
2.2 La formación discursiva de la voluntad.....48
2.3 ¿Qué debo hacer? ¿Cómo debo comportarme?.....54
2.4 La educación moral y el desarrollo de la conciencia moral.....58
2.5 El desarrollo moral es un propósito de la educación moral.....68
2.6 Las diferencias del aprendizaje moral.....72

3. Identificación de la formación discursiva de los estudiantes a través de un dilema acerca de la vida profesional.....77

3.1 Descripción del desarrollo de campo.....78
3.2 Análisis de la formación ético-discursiva.....79
3.3 Instrumentos de registro.....81
3.5 El juicio moral de estudiantes a través del segmento audiovisual.....84

3.6 Del grupo de discusión o de la argumentación colectiva.....87
3.7 La descripción de la formación discursiva a través del dilema.....88
3.8 El rol profesional.....93
3.9 Percepción del rol desaveniente.....96
3.10 Acerca de la competencia moral profesional.....107

4. Interpretación de los niveles de formación discursiva que se describen en los participantes de la dinámica de comunicación.....111

4.1 La formación ético-discursiva.....112
4.2 El contenido valorativo-cultural.....114
4.3 Hacia una reflexión de los sentimientos morales.....117
4.4 La inclusión en la procedimentalismo ético-discursivo.....120
4.5 El aspecto del credo en el juicio moral.....122

Conclusiones.....123

Referencias bibliográficas.....126

Sobre el autor.....133

Pares Evaluadores.....135

TABLE OF CONTENTS

Introduction.....9

1. Initial aspects of the study of professional ethical-discursive training.....13

1.1 Question.....17
1.2 Objectives.....17
1.2.1 General objective.....17
1.2.2 Specific objectives.....18
1.3 Justification.....18
1.4 Works in educational institutions related to the development of moral conscience.....20

2. The development of moral conscience and discursive training in people.....37

2.1 People in the socialization process.....39
2.2 The discursive formation of the will.....48
2.3 What should I do? How should I behave?.....54
2.4 Moral education and the development of moral conscience.....58
2.5 Moral development is a purpose of moral education.....68
2.6 The differences in moral learning.....72

3. Identification of the discursive formation of the students through a dilemma about professional life.....77

3.1 Description of field development.....78
3.2 Analysis of ethical-discursive training.....79
3.3 Registration instruments.....81
3.5 The moral judgment of students through the audiovisual segment.....84

3.6 From the discussion group or collective argumentation.....87
3.7 The description of discursive formation through the dilemma.....88
3.8 The professional role.....93
3.9 Perception of the inadvertent role.....96
3.10 About professional moral competence.....107

4. Interpretation of the levels of discursive training described in the participants of the communication dynamics.....111

4.1 Ethical-discursive training.....112
4.2 The cultural-value content.....114
4.3 Towards a reflection of moral feelings.....117
4.4 Inclusion in ethical-discursive proceduralism.....120
4.5 The aspect of the creed in moral judgment.....122

Conclusions.....123

Bibliographic references.....126

About the Author.....133

Peer Evaluators.....135

Introducción

Introduction

El presente documento es un estudio de caso del procedimentalismo en la formación discursiva de estudiantes de la Universidad Santiago de Cali. Se desarrolló introduciendo la concepción de formación discursiva a través de dilemas morales que propiciaran el discurrir en la vida profesional. Este objetivo aporta a la labor que ya viene adelantando el departamento de Humanidades en cuanto al desarrollo de los planes de curso del área de Ética y Bioética. Por tanto, en efecto habría que interpretar los niveles de formación discursiva que se describen en los participantes de la dinámica de comunicación en relación a las competencias profesionales que atañen a la ética; que, en este aspecto, se comprende el avance del desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes.

El método que sigue este proyecto está relacionado con la publicación *Ética Discursiva de Apel-Habermas y la Teoría Moral de Kohlberg en la Formación del Desarrollo Moral: Estudio de Caso de Adolescentes del Colegio Eustaquio Palacios de Santiago de Cali* (2016). De ahí se toma la relación de las teorías de Habermas y Kohlberg en los términos de la comunicación ideal y la decisión ideal de roles, en los que la práctica discursiva debe ofrecer una experiencia psicológica para los roles y el diálogo entre estudiantes que estimulan el desarrollo del raciocinio de una etapa a otra.

El enfoque cualitativo orienta la pretensión de un análisis comprensivo para discernir criterios frente a los niveles de desarrollo moral. Allí se contempla el diseño de dilemas morales que permiten captar información de los estudiantes a través de sesiones de discusión, y de entrevistas a algunos participantes para complementar información acerca de los niveles de desarrollo.

En la Universidad, y en todas las formas posibles de aprendizaje, el desarrollo de la conciencia moral de las personas se da en un continuo diálogo consigo mismo y con los demás. Es de entender que la comunicación enclava perfectamente en la educación, en cuanto están relacionadas; esto quizá en el plano de la educación ciudadana contribuye a crear un estado-social-moral (un estado de salud moral). Por ello, aquí se continúa con la promesa de los educadores ante sus estudiantes, dada por el ejemplo, la analogía o la ilustración que se toman como dispositivos para hablar de dilemas fundados en la estructura de lo real.

Esa promesa amplifica las voces de los estudiantes, que solicitan ser atendidos en lo sensible, los sentimientos morales en el aula de clase, cuando hay que escucharlos más y discutir posteriormente de la vida cotidiana que infiere en la vida profesional; es decir, de la formación discursiva o comunicativa, del desarrollo moral y del comportamiento social de nuestros estudiantes, en tanto que los docentes se vuelven como ministros de la educación moral y la institución educativa es intermediaria para lograr la moral de la sociedad civil.

Esta investigación trae el caso de los profesionales en formación de la Universidad Santiago de Cali. Trata del desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes, como estudio continuado de la formación ético-discusiva de las personas que destacan el diálogo, (intercambio de razones, esquemas psíquicos) que confronta puntos de vista ante necesidades y situaciones específicas en la vida profesional. En este caso se comprenden las pretensiones que ponen en discusión los fundamentos y lineamientos de la formación profesional ante el contexto social en donde están inmersos los estudiantes. Ámbito en el que se debe constituir una cultura común compartida, que se imparte en la universidad como principal instancia en el proceso de creación o construcción de ciudadanía.

La universidad (relativamente autónoma) debe proporcionar la base para conservar la cultura del desarrollo de la conciencia moral, la formación discursiva de la voluntad, indispensable al consenso social. Además, es ella –como instancia privilegiada– un lugar de socialización, puesto que todo sistema educativo lo concibe, que es una institución social determinada por la estructura social. Si la finalidad es la socialización, no puede considerarse que sea igual para todos, porque se da en una socialización diferencial según las profesiones, origen regional, cultural, clase social, etnia. Allí subyace una base común que la institución educativa debe inculcar sin distinción, constituyendo en lo posible la incorporación a una comunidad académica y ciudadana.

El primer capítulo presenta el tema y el problema que suscita una aproximación al estudio de la formación ético-discursiva en algunos estudiantes de los cursos de ética de la Universidad Santiago de Cali. Esto está en relación inmanente en las directrices que plantean nuevas formas o lineamientos para el desarrollo educativo de la comunidad académica (2018), lo que implica estudiantes, profesores y toda la planeación académica sustantiva. En este caso, al encontrar este ámbito idealizado como proyecto educativo para la institución, permite encontrar un vacío en lo que respecta a concebir una cultura común compartida en términos de filosofía ética, que está ligada al desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes.

Seguidamente, el segundo capítulo describe la cuestión teórica de Kohlberg-Habermas, de tipo kantiano, de la acción comunicativa, en correspondencia de las competencias interactivas como del desarrollo de las potencialidades humanas, de desenvolvimiento en favor de la socialización y convivencia que están en las concepciones de la teoría del desarrollo de la conciencia moral y de la ética discursiva.

El tercer capítulo da cuenta del trabajo de campo, del desarrollo del dilema de ético-discursivo, y el análisis comprensivo de la práctica en la

formación discusiva o del juicio moral de los estudiantes –sus valores, las normas y principios morales– en relación a sus competencias profesionales. Este capítulo muestra la implementación metodológica de los grupos de discusión que luego sirve al análisis de la ética comunicativa.

El capítulo cuarto comprende la interpretación de los niveles de formación discursiva que se describen en los participantes de la dinámica de comunicación, con el fin de describir los niveles en el dilema moral en relación a la competencia profesional, la formación discursiva profesional y las reflexiones disciplinarias. Esto implica que se recurra a las formas de asumir las normas en las condiciones de vida de los profesionales en los niveles convencional y posconvencional del desarrollo moral, que determinan el procedimentalismo resultante de la práctica discursiva de los profesionales, según los criterios ético-discursivos.

Por esta obra, hay que agradecer a los docentes del área de ética y bioética que permitieron un espacio en sus sesiones de cursos y a los estudiantes que participaron en la investigación de los diferentes programas de la Universidad, especialmente del programa de Medicina.

1.

Aspectos iniciales ***del estudio de la formación*** *ético-discursivo profesional*

Initial aspects of the study of professional ethical-discursive training

1. Aspectos iniciales del estudio de la formación ético-discursiva profesional

La Universidad Santiago de Cali tiene proyectado dentro de su plan estratégico (2014-2024) la misión de

> Formar personas íntegras, con habilidades de pensamiento y capacidades prácticas, que contribuyan a la equidad social y el desarrollo sostenible a través de una educación pertinente y de calidad, con perspectiva humanista, analítica, incluyente y crítica, que atiende desde diferentes campos del conocimiento y a través de la investigación la extensión y la proyección social, problemáticas relevantes de las sociedades contemporáneas (USC, 2019).

Esta misión se desarrolla en cada uno de los programas profesionales a través de la enseñanza-aprendizaje en los cursos. Esa formación tiene el aspecto ético de manera transversal; es decir, todo estudiante de la Universidad debe aprobar en los cursos las *competencias éticas*, que incluyen valores institucionales y profesionales, que constituyen el comportamiento como ciudadanos responsables.

La institución incluye que en sus cursos se reflexione acerca de los procedimientos que apelan a sus decisiones profesionales de manera conceptual y práctica. Mucho de esto se debe a la formación humanística, que involucra al estudiante en lo correspondiente a la misión; conexo a la educación de valores de equidad, respeto por la pluralidad y la responsabilidad.

Y en ese orden, los cursos de ética y bioética tienen el objetivo de despertar en los estudiantes una actitud crítica y reflexiva, individual y social, reconociendo principios que fundamentan sus acciones ciudadanas.

La reflexión ética es una competencia que los estudiantes pueden lograr durante la carrera en los componentes básico y profesional; sin embargo, hay que considerar que sólo con recibir los cursos de ética y bioética ha sido insuficiente. Por ello, hay que pensar que si bien el desarrollo de la conciencia moral es una labor que logran las personas durante todas las posibles formaciones discursivas en sus contextos de acción social, es necesario que la institución educativa aborde una estrategia que se ajuste a los propósitos de enseñanza-aprendizaje en el horizonte de competencias en los cursos de las diferentes profesiones.

En el año 2018, la Universidad Santiago de Cali presentó al respecto los Nuevos Lineamientos Curriculares (Pérez, 2018), con los cuales se tomarían medidas con propósitos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias y, con su implementación, permitirían al futuro profesional vincular sus prácticas cotidianas y los esquemas profesionales que defienden las grandes tradiciones de pensamiento científico y de los campos de conocimiento. Estos lineamientos presentan nueve competencias que pueden servir a la reflexión ética en relación a la cultura, la moral y los valores ciudadanos.

Las herramientas para la implementación de los lineamientos curriculares apuntan a las competencias de lectura crítica, comunicación escrita, competencias ciudadanas, razonamiento cuantitativo, investigación e innovación, tecnologías de la información, ambiental y liderazgo; e incluye el manejo del idioma inglés. Estas herramientas están directamente relacionadas con las evaluaciones Saber Pro (Icfes, 2019) que se determinan por interpretación, argumentación y proposición en cuanto a lo que concierne a los conocimientos adquiridos por los profesionales. Dichas herramientas se han presentado bajo cuatro aspectos: "aprendizajes esperados (qué enseñar y qué aprender), actividades de enseñanza (cómo enseñarlo), recursos (para la enseñanza y aprendizaje, material educativo) y cursos" (Pérez, 2018 a, p. 10).

Los nuevos lineamientos determinan que las competencias logran un espacio de reflexión constante en la comunidad universitaria, y ello debe reflejarse en la ciudadanía, porque al estar en la institución debe fortalecer sus proyectos profesionales y sociales. Frente a ello, el presente documento considera la línea de trabajo en la formación discursiva, como dimensión reflexiva de la ética que le permitiría a los estudiantes no solo comprender el mundo que le rodea, sino los criterios para entender las acciones cotidianas personales y profesionales.

En este contexto, el estudio del desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes debe permitir una descripción e interpretación de la formación discursiva del pensamiento ético y crítico a través de dilemas morales. La formación ético-discursiva puede formularse en un estudio procedimental del desarrollo de la conciencia moral, del tipo Kohlberg-Habermas, al tenor de la formación de las personas que se preparan para la vida, para el mundo laboral; para ser portadores de conocimiento al servicio de la sociedad. Ese desarrollo se da en la práctica discursiva, en la construcción discursiva del sujeto, que es indispensable en las situaciones de dilemas en la vida cotidiana, en la familia o la ciudadanía, y especialmente pueden lograrse a través del discurrir en los espacios académicos en el aula de clase, al tiempo que pueden ser una herramienta para la formación ética, es decir, comunicativa; que aporte a los lineamientos de la Universidad.

Si esto lleva a que los estudiantes comprehendan la Misión Institucional, hay que considerar que el procedimiento de la formación discursiva permite el avance en el desarrollo de su conciencia moral y pensamiento crítico. Esta idea central conduce al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas que son determinadas por la comunicación. Esto debe ser posible en tanto que en la Universidad no existe un estudio, ni en los cursos de humanidades, especialmente en los de ética, ni un registro de investigaciones que den cuenta del desarrollo de ética aplicada; así que, el presente documento tendría cabida al estudiar el procedimiento

de la formación discursiva en los estudiantes, para el desarrollo de su conciencia moral. Objetivo que coincide no sólo con la Misión Institucional, sino con los propósitos y lineamientos curriculares de educación ética del Ministerio de Educación Nacional (1998).

Se esperaría que los objetivos específicos alcancen la idea central, inicialmente al introducir la concepción de formación discursiva a través de dilemas morales que propicien el discurrir en la vida profesional. Este objetivo aportaría a la labor que ya viene adelantando el Departamento de Humanidades en cuanto a ética (Muñoz et al, 2018). Seguidamente, habría que interpretar los niveles de formación discursiva que se describen en los participantes de la dinámica de ética de la comunicación; en este objetivo se interpretaría la formación discursiva y el desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes.

1.1 Pregunta

¿Cómo el procedimiento de la formación discursiva se configura dentro del aporte a la misión institucional y por ende al desarrollo de la conciencia moral en algunos estudiantes de la Universidad Santiago de Cali?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar el procedimiento de la formación discursiva se configura dentro del aporte a la Misión Institucional y por ende al desarrollo de la conciencia moral en algunos estudiantes de la Universidad Santiago de Cali.

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar el estado actual de la formación discursiva de los estudiantes a través de dilemas morales que propicien el discurrir en la vida profesional.

Interpretar los niveles de formación discursiva profesional que se describen en los participantes de la dinámica de comunicación.

1.3 Justificación

El presente proyecto está inmerso en la temática de la ética discursiva o comunicativa de Habermas y el desarrollo de la conciencia moral de Kohlberg. Ambas teorías han puesto de relieve una amplia discusión en la comunidad filosófica y psicológica internacional desde las décadas finales del siglo pasado. No obstante, la temática de la ética y la moral no es nada nueva en Colombia. El Ministerio de Educación ha venido implementando cambios en los conocimientos frente a los lineamientos curriculares para las instituciones educativas con un énfasis en el desarrollo de la conciencia moral; pero esto no se ha fortalecido en la práctica, sino que se ha quedado como mera intención normativa.

Políticos y educadores reglamentaron las disposiciones legales que facultan a las entidades educativas públicas y privadas, según los preceptos constitucionales. Desde la Ley 115 de 1994, que plantea los fines y objetivos de la educación nacional, hasta los artículos 67 y 41 de la Constitución para hablar de la educación ética y moral. La Ley General de Educación establece seis de los trece fines de la educación, que en suma corresponden al ideal cívico de persona, y frente a ese ideal determina en el art. 23 el imperativo para la formación ética y moral, especialmente en el art. 25.

Con el aval que permite la ley ante las posibilidades de la formación y el desarrollo del juicio moral de los estudiantes, hay que hacer énfasis en los propósitos que se logran con las competencias que involucran las ciencias humanas o humanidades. La filosofía ética de Habermas y la psicología de Kohlberg enclavan directamente a la formación que la Universidad Santiago de Cali expone en su Misión.

Este proyecto debe permitir una reflexión en la práctica discursiva de los estudiantes y para las directrices de la Universidad. También para el desarrollo en la formación discursiva de la voluntad colectiva de los profesionales de todas las áreas, así como para la academia, en cuanto puede tener a la mano una investigación que permite mostrar el valor científico de las humanidades. Todo ello, afincado a la línea de *educomunicación* del Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Humanas y Artes, Gisoha, de la Facultad de Comunicación y Publicidad de la Universidad Santiago de Cali.

Esto llama la atención en cuanto a su sentido pedagógico, que siendo un estudio acerca de lo que se entiende por adolescente se presente aquí como estudiante de una profesión. Este es su filón hermenéutico, que se enlaza con el enfoque educomunicativo. Se entiende por *estudiante* aquella persona que tiene una condición normativa y socio-cultural incluida en el ámbito académico, como lugar institucionalizado, y contrario a *profesional*, que se entiende de manera teleológica al haber cursado y aprobado hasta conseguir el grado académico.

El estudio de la ética discursiva puede presentar a los estudiantes en su práctica discursiva, en su experiencia académica, en su formación discusiva de la profesión, personal y colectiva, dadas sus condiciones socio-culturales-institucionales. No se trata de entender sólo quiénes son a través de sus acciones, sus discursos de la profesión, sino las percepciones de sí mismos deontológicamente, porque es inmanente su manera de comunicar o expresar los juicios que le permiten estar en

el mundo, como la forma de participación en prácticas discursivas con las cuales se comprehenden las preguntas del deber (qué deben hacer y cómo deben comportarse) como profesionales y ciudadanos.

La población de estudiantes de la Universidad Santiago de Cali se acerca a los 18 mil, según fuente de la Vicerrectoría Académica (Pérez, 2018 b, p. 14). Con sus diferentes programas académicos, se considera importante para esta población que se preste diligencia en la formación ética discursiva, teniendo en cuenta su valor transversal educativo y que la ética está presente como uno de los principios institucionales: "La Universidad adelanta y promueve sus actividades enmarcadas en valores universalmente aceptados, con apego a la legalidad y legitimidad, con criterios de rectitud, transparencia en el manejo de los recursos y rendición pública de cuentas" (p. 19).

Por eso es fundamental poner atención a los procesos de formación del desarrollo moral de los estudiantes en su contexto profesional, social y cultural determinados por las directrices institucionales. Con ello, la cuestión teórica (que incluye a Freire) ratifica el desarrollo de la moralidad en los estudiantes (la persona humana) como tarea actual y teleológica. Todo estudio acerca de ello puede contribuir con la valoración del proceso y los resultados a pensar el mejoramiento de la formación de una ciudadanía democrática o, del tipo, comunidad justa de Kohlberg; lo cual es conexo a la competencia ciudadana que está en el proyecto de la Universidad.

1.4 Trabajos en instituciones educativas relacionados al desarrollo de la conciencia moral

Los estudios realizados con estudiantes a partir de la línea de investigación desarrollada por Kohlberg, Joseph Reimer, Marvin Berkowitz, Judy Codding y otros en Estados Unidos, se han dado en

instituciones como el de l*a cultura moral de la Escuela Cluster, la escuela Secundaria Alternativa de Scardale, la Escuela dentro de la Escuela Brookline High School, y los Estudios en internados de reeducación y resocialización. Esto se cuenta en el texto La Educación Moral* (1989), en el que Lawrence Kohlberg (*Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*) expone esta tendencia de la discusión moral en el ámbito de la educación para la comprensión del gobierno democrático, el enfoque de la comunidad justa y la evaluación de la cultura moral en las escuelas del mundo.

Esta iniciativa de investigación se extendió a sus discípulos y otros investigadores no sólo en Estados Unidos, sino en otras partes no occidentales (con fines de comprobación teórica). Pero especialmente en América Latina, en los contextos culturales de las regiones, empezaron a ampliar la teoría y a mostrar definiciones a partir de los límites de formación en el desarrollo de la conciencia moral de los educandos.

En Colombia, el desarrollo de la conciencia moral ha sido tema en los estudios universitarios, en grupos de investigación social, de educación y en las instituciones educativas. Carlos Cañón, realizó por primera vez un estudio en 1984 acerca de los "Niveles de desarrollo moral y Jerarquía de valores entre niños de 10-15 años de edad, provenientes de ambientes de pobreza". Por entonces, todavía se sostenía cierta parte de la teoría *piagetiana.*

El estudio es un análisis comprensivo de los valores expresados por niños de la ciudad de Bogotá provenientes de ambientes familiares de bajos recursos para la educación, o que viven en la calle y no estudian, o niños que vivieron en la calle, pero que luego han vivido en instituciones de Bienestar Familiar. De allí se desprenden las hipótesis de que los niños en ambientes de pobreza expresan conceptos de justicia, honradez, amistad, placer y dinero. Tales expresiones indican que hay una tendencia a la preocupación por el pensamiento y el comportamiento moral; hay un interés por encontrar respuestas por la relación entre valores y comportamiento, que es más una cuestión que demanda una reflexión filosófica.

Carlos Cañón y Benjamín Álvarez realizaron un estudio en 1985 acerca de los "Niveles de raciocinio moral y preferencia por el valor de justicia en estudiantes universitarios" de Bogotá, en el que se tomaron como base los temas de la guerrilla y el narcotráfico, para discutirlos en términos de *moral pública*. Los resultados de esta investigación sugieren que existen diferencias en el juicio moral de los estudiantes universitarios de acuerdo a la filosofía de la institución a la que pertenecen. Las diferencias presuponen niveles de desarrollo del juicio moral que apelan a esquemas de justicia distintos en cada uno de los temas, con una tendencia de resolución mayor al de narcotráfico que al de guerrilla. Los dilemas del tema narcotráfico pueden sugerir que hay cierta simpatía al emitir un juicio de valor.

La pareja de interés conceptual está en política-cultura, términos que se entrecruzan para asignar diferencias en la expresión del juicio moral. No obstante, este estudio no permite considerar lo que Kohlberg propuso para la comunidad justa, sino para indicar niveles que no se ligarían con el objetivo de reflexionar acerca de la comunidad justa y la orientación a los principios éticos universales.

Cañón, en su estudio acerca de la comunidad, se involucra luego en una investigación acerca del "Nivel de desarrollo moral entre estudiantes de quinto y sexto de Bachillerato y jerarquía de valores"; esta vez se develan aspectos de la investigación cualitativa para la formación del desarrollo moral en el ambiente escolar (escuela, colegio, universidad). Lo interesante es que Cañón encuentra que hay cierta afectación del menor por la falta de interacción familiar. Cuestión cualitativa que considera importante para pensar fallas en los procesos de socialización, en el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal y condiciones psicológicas.

Considera Cañón que ese tiempo es remplazado por otros factores socializadores como los medios de comunicación; son estos medios

finalmente los que suplen las necesidades de interacción y producen cambios a través de los contenidos y estilos de información que pueden producir tanto en actitudes de familia, amigos y relaciones interpersonales en general como en la adquisición de dinero, el valor por el éxito, los aspectos personales, sexuales y culturales, que indican valores no insuflados por la familia. Cañón señala que hay injerencia de ciertos aspectos que se aprenden en esta forma de socialización a través de nuevo vocabulario con extranjerismos en inglés, modismos mejicanos, etc. que influyen en el proceso de desarrollo cultural de la población adolescente en Bogotá.

Sin perder la teoría de Kohlberg, David Sobrevilla presenta "El programa de fundamentación de una ética discursiva de Jürgen Habermas", en 1987, para la revista colombiana *Ideas y Valores*. Expone allí la parte constructiva *habermasiana* que fundamenta la ética discursiva, pero no asume las ideas de Apel; en consecuencia, encuentra la relación de la conciencia moral y le hace observaciones críticas.

Otros seguidores del desarrollo de la conciencia moral como María Sofía Bonilla Cárdenas, Juan Ernesto Hernández Velandia, Magda Carolina Romero Contento, Claudia Fernanda Serrano Rodríguez y Gabriel Alfonso Suárez Medina realizaron en 1987 el estudio "Efecto del uso de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes de educación media" como producto de la Línea de Investigación en "Formación Integral" de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

El estudio en mención problematiza el tema de la formación de la conciencia moral de estudiantes de educación media de la Institución Educativa Colegio Gilberto Alzate Avendaño de la ciudad de Villavicencio. En la investigación se implementa en el aula una estrategia pedagógica basada en dilemas morales, lo que potencialmente facilita el desarrollo de los niveles de conciencia moral.

Se toman como referencia los niveles y la escala de desarrollo socio-moral postulada por Lawrence Kohlberg, a fin de enriquecer la capacidad de hacer juicios morales en situaciones específicas, por parte de los adolescentes que participaron en esta investigación. Al presentar esta estrategia, se parte de la relación entre teoría y práctica, para contribuir en el quehacer formativo. Esta estrategia metodológica se comprende como una teoría del educar, del saber cultivar y estimular los valores morales a través de las propias vivencias. La evaluación sugiere que se enriquezcan las decisiones de los adolescentes, de acuerdo a las formas de sentir, pensar y actuar en contexto.

También se puede encontrar que Bibiana Marcela Casas Poveda, Gabriel Eduardo Sabogal Murillo y Gabriel Alfonso Suárez Medina realizaron un proyecto en la línea de investigación "Formación integral, convivencia y democracia" de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, con el título "Pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes de básica secundaria". El objetivo del proyecto apunta a la formulación de una propuesta para el desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes de grado séptimo de básica secundaria del Colegio Agustiniano Ciudad Salitre (Bogotá), en el cual se sigue el trabajo iniciado en torno a la formación de la conciencia moral en la educación superior.

El estudio apunta a favorecer la formación en los estudiantes cuando se establece el grado de desarrollo de la moralidad del sujeto, identificando el estadio de desarrollo moral en el cual se encuentra la población (del ámbito escolar). Se adopta la teoría de Lawrence Kohlberg y se aplica el cuestionario de problemas socio-morales planteado por James Rest, para luego hacer un trabajo de intervención. El proceso de intervención desarrollaría la conciencia moral y permitiría un avance en los juicios morales de los sujetos, logrando la incentivación del razonamiento en la discusión de dilemas morales. Es posible obtener la evaluación de estos juicios desde criterios cuantitativamente definidos, así como de

la ampliación de la capacidad para dar respuestas cualitativamente superiores.

Ya esta metodología para intervenir, muestra la importancia de alcanzar un desarrollo significativo en el enfoque cualitativo en torno a la conciencia moral individual y la comprensión de la conducta de los adolescentes. No obstante, la tendencia era ubicar los niveles convencional o post-convencional, con la hipótesis de facilitar la toma de decisiones frente a dilemas morales.

El texto de Antanas Mockus publicado en Magisterio en 1996, Bogotá, "Las fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar" es un estudio reflexivo, de filosofía de la educación, en el que se concibe a la pedagogía como disciplina reconstructiva. Esto involucra teóricamente a Jürgen Habermas en su teoría de la acción comunicativa, pero la articulación se da como acción pedagógica, entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar. Mockus comprende las pedagogías ascéticas y pedagogías hedonistas, las fuentes de conocimiento en la escuela y el debilitamiento de las fronteras de la escuela, las cuales están descritas en los estadios morales según Lawrence Kohlberg; con ello, termina proponiendo el proyecto: Educar en la calle.

Carlos J. Novoa con "Aportes de la teología de la liberación a la conciencia moral" en 1996, para la Revista colombiana *Theologica Xaveriana*, propone el concepto de la conciencia moral que emerge en la teología de la liberación, y expone la fe latinoamericana como tema de la conciencia. Esto para presentar un análisis crítico de la teología de la liberación.

Muy relacionado con el de Novoa está el artículo "Autonomía y racionalidad comunicativa" de la *Revista Pedagogía y Saberes* de la Universidad Pedagógica Nacional de 1999 escrito por Marieta

Quintero. Este viejo documento presenta los primeros avances de la línea de Desarrollo Moral y Racionalidad Comunicativa, que involucra la relación Kohlberg-Habermas. Los avances descritos reflejan las prácticas discursivas en su desarrollo moral de jóvenes universitarios de Barranquilla. Allí se confina el análisis del desarrollo moral a través de la identificación de actos de habla que sustentan el discurso ético-moral. La tesis de Habermas se sustenta en el artículo, al mostrar la importancia de la pragmática formal del lenguaje en la identificación del desarrollo moral, puesto que el lenguaje es un objetivador de las acciones y los pensamientos de los individuos.

V. Mestre, E. Pérez y P. Samper presentan el artículo: "Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía", publicado en la *Revista Latinoamericana de Psicología* en mayo de 1999, que da cuenta del estudio de la ética en el desarrollo moral en adolescentes, enfocando el horizonte de estudio en el afecto y en los procesos cognitivos. Se acerca al estudio cercano al de Kohlberg en sus estadios, pero los presenta para argumentar los aspectos relevantes de los procesos en cuanto la teoría del desarrollo moral para la intervención.

El título "El desarrollo moral y el poder disciplinario en un centro de reeducación" es un artículo de la Revista Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos realizado por Carlos Morales de la Universidad de Quindío en el 2001; cuenta la experiencia de la labor disciplinaria como una formación en valores; diferente a pensar en dilemas para responder a las preguntas éticas. No obstante, Morales comprende que la base de principios universales subsiste en el nivel posconvencional de Kohlberg.

El artículo "Desarrollo Moral en la Infancia: Aspectos Básicos" de los autores Paula A. Botero, Sandra M. Garzón, Diana Ostos y Astrid Ramírez en el 2003 para la *Revista ABA* de Colombia, describe los dos estudios del desarrollo moral de las teorías de Piaget y Kohlberg. Expone sus cuestiones comunes en lo siguiente: primero en dos etapas, según

Piaget, heterónoma y autónoma; y cuatro etapas más para Kohlberg. Este autor las organizó en tres niveles: pre-convencional, convencional y post-convencional. Piaget y Kohlberg son de la perspectiva cognoscitiva e intentaron relacionar el desarrollo moral con el cognoscitivo. Para los dos autores el ambiente (contexto y personas) es el factor más importante en el desarrollo moral.

El artículo "Kant: una mirada del desarrollo moral en sentido pragmático" de Rodrigo Ocampo en el año 2004 para la *Revista Praxis Filosófica*, es una reflexión a partir del pensamiento kantiano en el que se interpreta el deber moral, además, de cómo seguir principios morales desde la racionalidad y la voluntad moral, las condiciones subjetivas de la conciencia y los sentimientos morales.

Este interés por fundamentar el fenómeno moral con parámetros universales, no le resulta fácil en la perspectiva empírica de la emancipación del ser humano y sus virtudes necesarias para la convivencia.

También está el escrito "Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana", que es un artículo de Edgar Erazo para la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, de CINDE 2004. En él se reflexiona acerca de los escenarios escolarizados, que tienen la potencialidad inherente para dinamizar los procesos de desarrollo moral de los jóvenes en contextos de crisis de sentido ético y moral. Incluye como referencia, el fenómeno de crisis de sentido moral en Occidente, de tal forma que replantea el quehacer docente en la escuela y sus procesos de formación de la autonomía moral de los estudiantes: para una ciudadanía constructora de una sociedad equitativa y justa, que incluya los actores sociales históricamente excluidos.

Y el título "La construcción de autonomía: una posibilidad de reeducación para los jóvenes" es una tesis de maestría de Alba Lozano, Genith Molina, José Nieva, Tayula Hernández y Antonio Echeverry, presentada en el 2005 en la Universidad de San Buenaventura de Cali. Se trata de un estudio acerca del desarrollo moral de jóvenes infractores, quienes participan de la experiencia de reeducación y rehabilitación del delincuente juvenil para resignificar su autonomía.

La dinámica que se estudia involucra al personal de apoyo con el que cuenta la Fundación Servicio Juvenil Bosconia. La teoría de Lawrence Kohlberg guía en los estadios de desarrollo moral para la estrategia pedagógica, su perspectiva ética y el desarrollo moral.

El libro "La evaluación ética en la educación para el desarrollo humano" es de Zoyla Franco, publicado en la Universidad de Caldas en el 2006, trata de un estudio que evalúa el desempeño estudiantil en el aula y pone en duda los conceptos de heteronomía moral, ética y política que tienen implicaciones en la educación colombiana.

Franco dice que el desarrollo moral no es la simple transmisión del conocimiento y los valores de la cultura, en el que el educando asume una actitud pasiva. La crítica al desarrollo moral de la educación muestra que la vida tradicional da como resultado a profesionales dependientes de un empleo, con pocas posibilidades de autogestión y de creación de empresa; y se desconocen su dignidad y sus derechos.

"Formación de la conciencia moral: desafío para la educación superior" de José Luis Meza Rueda y Gabriel Alfonso Suárez Medina publicado en 2006 en la *Revista Actualidades Pedagógicas*, de Colombia, es el resultado de una investigación teórica de Piaget, Kohlberg y Freire que ratifica el desarrollo de la moralidad. Se evalúa a través del *Defining Issues Test* (DIT) de James Rest, que revela el nivel convencional de los estudiantes universitarios de Bogotá. Los autores llegan a la conclusión de que una

propuesta pedagógica permitiría alcanzar principios de justicia social y de reconocimiento de los otros, en la formación de la conciencia moral.

"El principio discursivo y los derechos fundamentales en la teoría habermasiana" de Gerardo Durango Álvarez escrito en el año 2006, para la *Revista Opinión Jurídica*, de Colombia, parte de la investigación de 2005 para optar al título de Doctor en Derechos Fundamentales de la Universidad Carlos III de Madrid. El objetivo que se pretende en este ensayo consiste en analizar los planteamientos teóricos que expone Habermas para la fundamentación de los fundamentales. Para ello se partirá de los planteamientos que éste realiza a partir de la Teoría de la Acción Comunicativa, de la democracia deliberativa y de la reconstrucción del derecho moderno que este autor propone desde el principio discursivo y el paradigma discursivo del derecho. Por consiguiente, la pretensión es la de explorar la conexión entre derechos fundamentales, espacios públicos formales e informales de participación y un modelo deliberativo de 'democracia constitucional deliberativa' que Habermas establece a partir de varios de los supuestos y elementos que articulan su teoría de la acción comunicativa y, de un modo más preciso, su principio discursivo como búsqueda y fundamentación tanto de derechos como de espacios comunicativo-normativos.

"La formación de la conciencia moral en la institución educativa Francisco De Paula Santander, Las Villas: la puesta en práctica de la propuesta de intervención pedagógica para la formación de la conciencia moral" de Josefina Mosquera Sánchez, Janeth Amparo Pineda Camargo, Yovanny Quitián Bedoya y Gloria Marcela Ramírez Torres, en 2007, de Colombia, fue un trabajo de grado para optar al título de Maestría en Educación, que atiende a la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica formulada por Suárez y Meza, desde la cual se busca potenciar el desarrollo de la cognición social vinculada directamente con el conocimiento del entorno y la forma de actuar e intervenir en él.

Esta propuesta de intervención pedagógica se dio con estudiantes de media vocacional de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander, Las Villas, del municipio de Soacha; reconoce los medios para generar reflexiones, en lo académico y de la interacción.

De igual forma, "Intervención pedagógica basada en dilemas morales" es un trabajo de William López Avilés, en Bogotá en el 2008, que reflexiona a partir de los fundamentos del desarrollo moral. Este trabajo coincide con que la conciencia moral está determinada por el desarrollo cognitivo y la interacción del sujeto con el medio. Las experiencias, estructuras de interacción social, se valoran por la eficacia de un estímulo externo que facilita el desarrollo cognitivo. El contexto educativo podría tener esta estrategia para el enriquecimiento del referente teórico como una propuesta de formación moral.

El estudio "Factores asociados al desarrollo moral en un grupo de estudiantes de grado décimo" de José Guillermo Martínez Rojas, se enfoca en los factores asociados al desarrollo moral en un grupo de estudiantes de bachillerato, en los que se busca determinar el contexto escolar y familiar en el año 2008 en Bogotá. Este proyecto es cercano al estudio de las características de estudios que aplican una herramienta para hallar niveles del desarrollo moral en un grupo de 600 jóvenes de once colegios de clase media y alta. Los resultados sugirieron que la tarea de los educadores está en indagar y buscar alternativas de atención a la problemática de la agresión.

El libro *El diálogo que somos: ética discursiva y educación* de Alexander Ruiz Silva, publicado en el año 2008 por la Editorial Magisterio, de Colombia, parte de la idea de que no sólo el filósofo, sino también y, principalmente, el maestro de ética y, en general, todo aquel que se desempeñe como maestro de oficio, requiere de elaboraciones teóricas para orientar su acción formativa. El campo de la filosofía de la educación, confiere un lugar en la ética discursiva como acción pedagógica. Y este

trabajo se une a los estudios en instituciones educativas, en las que se ubica el presente trabajo.

También está "Formación de la conciencia moral en la educación superior" adelantada por Suárez y Meza (2005), a partir de cuyos resultados se llevó a cabo el proyecto "Efecto de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes universitarios", por parte de los mismos investigadores en 2008. Este trabajo plantea una estrategia pedagógica para la formación de la conciencia moral, enmarcado en la línea de "Formación, convivencia y ciudadanía" de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, de Bogotá. Este valioso trabajo asume una estrategia pedagógica basada en el uso de dilemas morales.

"La formación de la conciencia moral en la Universidad Militar Nueva Granada" de Jorge Eduardo Vargas Vargas en 2008, de la *Revista Latinoamericana de Bioética*, de Colombia, es un artículo que presenta los hallazgos obtenidos, partiendo de las teorías del desarrollo moral propuestas por Piaget y Kohlberg. El diagnóstico enfrenta la responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior frente a la formación de sujetos con una moral de principios, de justicia social y de reconocimiento de los otros y a la búsqueda de procesos pedagógicos que posibiliten estos desarrollos.

Se suma el mismo autor con "Formación de la conciencia moral: referentes conceptuales", en 2009 para la *Revista Educación y Desarrollo Social,* de Colombia, en el que habla de la secularización, la división entre Estado e Iglesia, la llegada de la industrialización y el materialismo que vienen a dar otra visión y forma de ver la conciencia moral. Describe la importante visión del ambiente religioso y del escolar. Esto ha generado que en el mundo contemporáneo el tema sea bastante desconocido y que sólo se recurra a él como algo teórico, pues en verdad una práctica real es muy poco probable que exista en el ámbito escolar. El papel protagónico

otorgado a las instituciones educativas, es un rol de educadoras de la conciencia moral.

Sin embargo, hay críticas como en "Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg", que es un artículo de Eduardo Aguirre para la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. También "Niñez y Juventud" (CINDE) en julio de 2009; el texto critica el modelo de desarrollo moral *kohlbergiano*, a través de dos teorías complementarias y con una posición alternativa a la perspectiva deontológica de Kohlberg: el trabajo de Krebs y Denton y la teoría propuesta por los hermanos Dreyfus. La primera, sobre el desarrollo moral, a partir del modo como las personas resuelven los dilemas morales de la vida cotidiana, optando por realizar sus metas en el marco de unas relaciones de cooperación; y la segunda, en torno a la experticia, es decir los seres humanos no acuden en la vida diaria a principios para enfrentar situaciones morales dilemáticas, sino que se apoyan en el conocimiento de una gran cantidad de ejemplos acumulados a partir de la experiencia y con los cuales fijan un determinado curso de acción.

El artículo "Desarrollo Moral y Competencias Ciudadanas en la Juventud Universitaria" de los autores Carlos Valerio Echavarría Grajales, Paula Andrea Restrepo García, Alejandro Antonio Callejas Trujillo, Paola Ximena Mejía Ospina, Ángela María Álzate, en el año 2009 para la *Revista Jurídicas CUC*, de Colombia, se deriva de la investigación "Responsabilidad moral y política en la construcción de sociedad de un grupo de jóvenes del colegio Sagrada Familia del municipio de Palestina", que indaga los sentidos morales y políticos que a juicio de las jóvenes y los jóvenes implicaba construir una sociedad democrática, incluyente y plural. El diseño se llevó a cabo por el estudio cualitativo con diversas técnicas como la entrevista a profundidad, el análisis de situaciones y el análisis fotográfico.

Omar León, Freddy Patiño, Mauricio Buitrago, Johana Arias, Blanca Rosmira Meza, en el año 2010, publicaron el artículo "Uso de Dilemas Morales en la Formación de la Conciencia Moral", para la *Revista Hallazgos, de Colombia*, que presenta los resultados de la investigación "Efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral de estudiantes de secundaria", adelantada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. El proyecto asume los presupuestos teóricos de Lawrence Kohlberg y su definición de seis estadios del desarrollo moral agrupados en tres niveles (preconvencional, convencional y posconvencional), se ubica en el paradigma positivista y asume desde el método cuantitativo un diseño cuasiexperimental con la herramienta de Defining Issues Test, DIT, de James Rest.

El artículo "Conciencia Moral y Libertad de Conciencia en Locke" de Manfred Stevensson en el año 2011 para la *Revista Ideas y Valores,* de Colombia, refiere a John Locke como defensor de la libertad de conciencia, pero no ofrece una concepción clara de la conciencia moral. La discusión lleva a problemas que plantean la necesidad de evitar las confusiones con la libertad de conciencia.

Carlos Villacorta, Jorge Medellín, Jorge Martínez, Margarita Vela y Rafael Gómez presentan "Metamorfosis: caracterización de la población escolar de Bogotá" en un estudio realizado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en el 2012. Este estudio fue realizado en la población escolar de los grados 0 a 11, para caracterizar procesos de desarrollo moral en niños, niñas y jóvenes con el fin de orientar la toma de decisiones pedagógicas y socioeducativas. Se toma a Piaget, de la competencia cognitiva de los niños y la función de los niveles del desarrollo moral.

En la misma línea, el artículo "Dilemas Morales: una estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral" de Omar Asdrúbal León Carreño, Gabriel Alfonso Suárez Medina del 2013 para la *Revista Universidad Santo Tomás, de Colombia*, muestra la particular relevancia en el momento actual la formación de seres humanos capaces de establecer relaciones armónicas con sus pares y el contexto. Se describe la construcción de una mejor comprensión de ciudadanía.

El artículo "Desarrollo Moral y Competencias Ciudadanas en la Juventud Universitaria" de Jacqueline Samper Ibáñez, Esnares José Maussa Díaz, en el año 2014 para la *Revista Jurídicas CUC*, de Colombia, analiza las competencias ciudadanas en las sociedades democráticas y especialmente de sus juventudes. La democracia está ligada al desarrollo moral de la ciudadanía, y busca equilibrio económico y cultural, la participación directa y el ejercicio de deberes y derechos.

Igual el artículo "La educación y formación de la conciencia moral de los jóvenes" de Lorenzo Tébar Belmonte, 2017, para la *Revista Foro Educacional de Colombia,* dice que, si la educación no se define como una experiencia ética, deja de ejercer una misión socializadora irremplazable. Hablar de ética y moral pone a educadores a pensar lo pedagógico, en la formación humanista. Los criterios éticos y morales exigen claridad en los conceptos y métodos formativos, porque la escuela tiene la tarea de poner los fundamentos y dar una iniciación ética y moral, la autonomía y responsabilidad social, la formación intelectual y el sentido de la existencia.

Estudios recientes del tema en instituciones educativas como: "Formación de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad, Centro de Atención Universitaria Duitama" de Pedro de Jesús Álvarez Castellanos, Gabriel Alfonso Suárez Medina, 2017, para la *Revista Magistro*, de Colombia, presenta los resultados de la tesis de Maestría en Educación que formula una propuesta para la formación de la conciencia moral en los estudiantes

de Educación Superior. El texto trabaja la "ausencia de valores", no tener formada la conciencia en valores en quien no tiene conciencia de aquello que hace. La metodología es de acción crítica reflexiva, similar a lo que se buscó en el presente libro.

2.

El desarrollo ***de la conciencia moral y la formación*** *discursiva en personas*

The development of moral conscience and discursive training in people

2. El desarrollo de la conciencia moral y la formación discursiva en las personas

En *Conciencia moral y acción comunicativa* (1996), Jürgen Habermas empieza a formular una teoría discursiva de la moral, en términos de la teoría de la comunicación de George Herbert Mead y apoyándose en la teoría moral *kantiana*. La formación discursiva de la voluntad es un concepto que Mead propuso para sustituir el imperativo kantiano. De ahí que, esa interpretación de las determinaciones personales de la ética, se lleven a un *procedimiento de formación discursiva de la voluntad colectiva* que está dentro de lo que se ha considerado una comunidad ideal de comunicación, según Jürgen Habermas, Karl Otto Apel y también en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. En este ámbito se puede preguntar por la fundamentación de la *ética del discurso* y proponer una idea al respecto (Habermas, 2000, p. 13): "que la posición kantiana se puede reformular en el marco de una ética del discurso" (p. 36); como ya lo venía advirtiendo el propio Mead (Mead, 1953, p. 381).

La teoría de Kohlberg se orienta por la definición *piagetiana* de que el proceso de educación se da en términos de desarrollo. Y este desarrollo moral es un propósito de la educación moral. Hay que seguir el enfoque evolutivo, porque permite la autonomía racional de los estudiantes. Esto es, metodológicamente, el enfoque evolutivo de la discusión moral. Conciencia, autonomía, decisiones, son formas discursivas de esquemas psíquicos o comportamentales, correlatos intrincados en la cotidianidad de la persona humana. Se considera la evolución en *tres niveles cada uno con dos etapas* hasta ver que las etapas superiores son maduras ("mejores"); es decir, que se puede lograr la formación discursiva en un proceso teleológico de la formación moral, en un entrenamiento racional para la capacidad de reflexión y análisis de la vida, de las resoluciones razonables en situaciones desavenientes.

Allí se encuentra una relación directa entre la psicología evolutiva y la filosofía práctica, es decir, una relación de las teorías de Habermas y Kohlberg en los términos de la comunicación ideal y la toma ideal de roles. La práctica discursiva debe ofrecer una experiencia psicológica para la toma de roles y del diálogo entre estudiantes de varias etapas, lo cual estimula el desarrollo del raciocinio de una etapa a otra (al estilo Platts de 1997). El enfoque cualitativo orienta la pretensión de un análisis comprensivo para discernir criterios de experiencia sensible de la formación discursiva frente a los niveles de desarrollo moral. Se puede contemplar al respecto, el diseño de dilemas morales que permitan captar información de los estudiantes a través de sesiones de discusión.

La formación discursiva, si bien contiene los esquemas lingüísticos para la vida de relación social, se puede explicar en las estructuras generales que están en la base de los procesos del *habla*, que tienen aspectos ético-pragmáticos y responden a reglas generales, como dice Habermas (1994): "Voy a sostener la tesis de que no sólo (la lengua) sino también el habla, es decir, el empleo de oraciones en emisiones, es accesible a un análisis formal"(p. 304). Esa postura del análisis del lenguaje, de la que parte la ética comunicativa, se puede llevar a contextos concretos de la vida cotidiana, "generando así una ética pragmática" (Cortina, 1992, p. 179).

2.1 Las personas en el proceso de socialización

En su teoría de la acción comunicativa, Habermas ha reseñado de Emile Durkheim, que el individuo debe su identidad como persona exclusivamente a la identificación con las características de la identidad colectiva, es decir, "la identidad personal es reflejo de la colectiva" (Habermas, 2001b, p. 86). Pero, critica la idea de Durkheim en la que los *estados de conciencia individual* y de conciencia colectiva, son estados de

conciencia del individuo. ¿Cómo responde a esto? Pues los estados de conciencia individual pertenecen y se expresan en el organismo, y no se pueden desligar del individuo; mientras que los estados de conciencia colectivos vienen de la sociedad, son impersonales, "nos hacen volvernos a los fines que nos son comunes con los otros hombres; por medio de ellos y sólo por medio de ellos podemos entrar en comunión con el otro" (Habermas, 2001b, p. 86).

Así, la individuación es un proceso en el que la identidad personal se debe a la interiorización de las características de los demás; entendida, además, como "las locaciones espacio-temporales del cuerpo y las pulsiones naturales que el organismo introduce en el proceso de socialización" (Habermas, 2001b, p. 86). No obstante, complementa Habermas, ocurre también que la individualidad resulta en el proceso de socialización "y no [de la] expresión de unas pulsiones residuales que escapen de la socialización" (Habermas, 2001b, p. 86); el proceso de socialización es también un proceso de individuación.

Si los individuos se socializan en un proceso tal que como miembros de una comunidad ideal van adquiriendo una identidad: universal y particular; aprenderían a orientarse de manera universalista y aprenderían a usar su autonomía, como agentes morales, como todos los demás en su subjetividad y particularidad. Un individuo autónomo capaz de orientarse por principios universales.

> Sólo quien toma a su cargo su propia vida puede ver en ella la realización de sí mismo. Hacerse cargo de la propia vida responsabilizándose de ella significa tener claro *quién quiere ser*, y desde ese horizonte considerar las huellas de las propias interacciones como si fueran sedimentos de las acciones de un autor dueño de sus actos, de un sujeto, por tanto, que ha actuado sobre la base de una realización reflexiva consigo mismo (Habermas, 2001b, p. 142).

Esa realización reflexiva consigo mismo hace parte de la expresión "identidad", personal y colectiva, que se justifica en términos de teoría del lenguaje, como la forma de hablar de sí en primera persona del singular y plural (con pronombres personales). Para Mead, citado por Habermas, la concepción de persona se orienta desde la identidad social, como organismo socializado, es decir, "una persona es una personalidad por pertenecer a una comunidad" (Habermas, 2001b, p. 39; MEAD, 1953, pp. 193, 372). A Habermas le interesa de Mead su concepción ontogenética de la socialización, en la cual el *lenguaje* es a) medio en el que tiene lugar el entendimiento y b) medio para la coordinación de la acción y la socialización de los individuos.

La personalidad obtiene las características en su proceso de formación, porque incorpora las instituciones de esa comunidad a su propia conducta y porque adopta el lenguaje de esa comunidad como un medio para desarrollar su personalidad, sus roles dentro de la comunidad, adoptando la actitud de los miembros de la misma. Habermas entiende de Mead que:

> Existen ciertas respuestas comunes que cada individuo tiene hacia ciertas cosas comunes, y en la medida en que en el individuo son despertadas esas respuestas comunes cuando influye sobre otras personas, en esa medida está desarrollando su propio sí mismo (*self)*. La estructura, pues, sobre la que está construido el sí mismo es esta respuesta común a todos, pues uno tiene que ser miembro de una comunidad para ser sí mismo (Habermas, 2001b, p. 39).

En el uso del lenguaje se permite la adopción no sólo del comportamiento del alter, sino la adopción además de la acción dirigida por normas; allí aparecen las instituciones con sus esquemas comportamentales en la relación entre sí mismo y la sociedad (*self and society*) (Habermas, 2001b, p. 62). Es decir, el lenguaje queda como un instrumento de socialización de significados convencionales, de esquemas psíquicos que

propician la relación individuo-(socializado) e instituciones sociales. Tal relación se da por la integración social que propicia el lenguaje, y al pertenecer a su actuar con los demás se sedimenta en "estructuras simbólicas del sí mismo (*self)* y de la sociedad, en competencias y en patrones de interacción" (Habermas, 2001b, p. 40); el habla evidencia los patrones de comportamiento o esquemas comportamentales de la comunidad.

La intención comunicativa de un hablante que emite un *juicio* de valor, un *imperativo*, un acto asertivo o directivo, se hace evidente para quien lo recibe, si en tal caso pertenece a la misma comunidad. Al tener una intención en un enunciado, el hablante plantea la pretensión que puede ser resuelta por el oyente con un sí o con un no. "Con el modo asertórico de uso del lenguaje cobran, pues, los actos comunicativos la fuerza de coordinar las acciones a través de un acuerdo motivado racionalmente" (Habermas, 2001b, p. 48). Al declarar una intención comunicativa así, más bien se da aviso para que el oyente saque sus propias conclusiones. "Con el aviso el hablante no trata de alcanzar un consenso, sino de influir sobre la situación de acción. Y lo mismo cabe decir de los imperativos" (Habermas, 2001b, p. 48).

Al hablar de manera imperativa se expresan, sin embargo, las intenciones de un hablante que se orienta, no hacia la obtención de un consenso, sino exclusivamente en función de las consecuencias de su acción, porque "los imperativos expresan una voluntad a la que el destinatario puede someterse u oponerse" (Habermas, 2001b, p. 49). No obstante, los imperativos y las declaraciones de intención no tienen ningún efecto de vínculo, pero se ligan en la conversación, sin la garantía de que exista conexión de las acciones de alter con las acciones de ego. Así, no es simplemente que, al estar en una conversación, en los participantes (con sus fuerzas vinculantes) se pueda garantizar que sean absorbidas sus contingencias con el mero uso asertórico del lenguaje. "Las oraciones de intención no están hechas directamente a la medida de fines comunicativos" (Habermas, 2001b, p. 48).

Al pensar el lenguaje como medio para el entendimiento en relación con la acción regulada por normas, tiene que destacarse la relación del rol que cumplen los individuos en el mundo social. Entonces, la construcción del mundo social de un niño, de un joven, un estudiante… está mediada por el lenguaje, tras una dimensión importante, "la de la progresiva apropiación cognitivo-social y moral de la estructura vigente de roles con que quedan legítimamente reguladas las relaciones interpersonales" (Habermas, 2001b, p. 52). Tal apropiación cognitivo-social y moral se da en las etapas de *Juego de roles (play) y Juego competitivo (game)* como las llama Mead (1953, p. 183); las cuales se diferencian como desarrollo cognitivo-social y desarrollo moral.

En el desarrollo cognitivo social y moral, el juego de roles cumple una función educativa, puesto que las normas que regulan la relación entre participantes (por ejemplo, profesor-estudiante) que comparten un contexto de juego, experimentan "la conexión normativa de expectativas complementarias de comportamiento simplemente como regularidad empírica" (Habermas, 2001b, p. 53). En la formación de la identidad existe una conexión de expectativas de comportamiento como base de la internalización de roles. El estudiante podría advertir algo, anticipar una amenaza o un resultado, y obedecer el imperativo que emite su profesor, haciendo suya la actitud de entendimiento de este último.

Los patrones de comportamiento pertenecen a las normas asumidas desde los roles que representan las formas de comportamiento de las personas. El niño, como observa Mead, juega con esos patrones suponiendo ser comerciante, comprador, policía, delincuente, etc. Pero el niño al suponer los patrones en el juego, los ha adquirido realmente cada uno en un rol social. El concepto de patrón de comportamiento socialmente generalizado, normado para todos, se forma al adoptar la actitud del otro, "esta vez la de otro generalizado" (Habermas, 2001b, p. 55).

En el juego competitivo, los participantes tienen que adoptar una actitud objetivante frente a los objetos (perceptibles, manipulables) para poder actuar intencionalmente y entender exigencias y declaraciones de intención. El juego tiene la condición allí, de la adopción de tal actitud desde la perspectiva de un observador. Entonces, ya no es sólo ego y alter relacionados como hablante y oyente, sino con otros papeles comunicativos distintos, con los que el ego puede dividir el papel comunicativo de alter: en "*alter ego*, del otro que participa en la interacción, y en el de un *neuter,* de un miembro del grupo, que asiste a la interacción como espectador" (Habermas, 2001b, p. 55) (de un tercero no implicado, es decir, que permite la categoría de adopción de actitudes del otro). Con esto, el menor va entendiendo las consecuencias de la acción, que una vez reglamentadas se vuelven socialmente expectables dentro del grupo al que pertenece. Al aprender a seguir normas de acción y al adoptar roles, el niño logra la capacidad de participar en interacciones normativamente reguladas. Igualmente, el adulto socializado ya sabe, porque se ha formado en la regulación colectiva. Si el adulto reclama un derecho lo hace pensando en que es universal, o que todos tendrían que saberlo; así, quien reclama está en la situación de enunciación del "otro generalizado".

> (…) y con ello *internalizando el poder con que el grupo social respalda* ese imperativo. El mecanismo de la adopción de la actitud del otro vuelve a operar aquí a nivel moral, mas esta vez a partir del poder sancionador del grupo y no del de las personas particulares de referencia (Habermas, 2001b, p. 59).

El proceso de socialización se limita a la construcción de un mundo social que muestra al individuo socializado en la realidad normativa. Es una competencia de interacción, en la que "el muchacho también puede adoptar frente a las instituciones una actitud objetivante, es decir, mirarlas como si se tratara de ingredientes no normativos de cada situación de acción" (Habermas, 2001b, p. 62). Con la competencia de interacción

(simbólica y regulada por normas) se da paso al entendimiento en la construcción de un mundo social. Tal competencia en el proceso de socialización está presente en la formación del desarrollo moral o la educación moral. Es decir, el joven se apropia cognitivamente el mundo social de relaciones interpersonales legítimamente reguladas, y

> (…) aprende a orientar su acción por pretensiones normativas de validez, traza unos límites cada vez más claros entre un *mundo externo* condensado en realidad institucional y un mundo interno de las vivencias espontáneas que no pueden salir al exterior a través de acciones conformes a las normas, sino sólo a través de la auto representación comunicativa (Habermas, 2001b, p. 64).

Durante el aprendizaje, las personas se apropian y se hacen cargo ellas mismas de la aplicación de las normas, las cuales pueden volverse más abstractas y específicas (Habermas, 2001b, p. 129). Tal aplicación de las normas se da en una interacción comunicativamente mediada, en la que los implicados llegan a definiciones comunes de la situación, que comprendan a la vez los aspectos objetivos, los aspectos normativos y los aspectos subjetivos de la situación de acción de que se trate. Luego, las personas pueden lograr consensos (incluso universalidad) para institucionalizarlas (derecho), todo ello dentro del ámbito de los procesos de socialización (moral).

La individuación y la autonomía suponen "que la formación de la identidad y la génesis de las pertenencias a grupos se alejan cada vez más de los contextos particulares y dependen cada vez más de la adquisición de las capacidades generalizadas que la acción comunicativa exige" (Habermas, 2001b, p. 130). Según Habermas, las consideraciones de Mead sobre una "sociedad racional", o "sociedad ideal", parecen responder a "qué estructura tendría que adoptar una sociedad si su integración social abandonara *por entero* la base de lo sacro y pasara a asentarse sobre un consenso alcanzado comunicativamente" (Habermas, 2001b, p. 131).

> (…) en la medida en que el ámbito de lo sacro ha sido determinante para la sociedad, no son ni la ciencia ni el arte los que recogen la herencia de la religión; sólo una moral convertida en "ética del discurso", fluidificada comunicativamente, puede *en este aspecto* sustituir a la autoridad de lo santo (Habermas, 2001b, p. 132).

La ética del discurso sería para la sociedad ideal una especie de moral sin religión, puesto que ella no defiende ningún ideal particular sobre la vida buena. La *moral* al no ser particularizada tiene el carácter de universalidad; aunque se piense en representaciones morales (por tradición), reglas morales (del sistema normativo) y conciencia moral (de la personalidad de los individuos), estas pertenecen o son aspectos de la misma moral. Así, se fundamenta la *moral universalista* entendida como resultado de una *racionalización comunicativa.*

Esto surge en la concepción de acto, como lo piensa Kant en su *Metafísica de las costumbres.* Pero la intuición de la que parte Mead sobre el punto de vista moral (*moral point of view*), permite tener en cuenta imparcialmente los intereses de todos los afectados, en cuanto que al entenderlos hace valer un interés común, un interés general. Los utilitaristas y el mismo Kant están de acuerdo en la exigencia de la universalidad de las normas básicas: el mayor bienestar para el mayor número, o la acción moral ha de tener la forma de una ley universal. El acto, si está ligado a la moral, tiene el carácter de ser universal. El acto moral se determina en el conjunto de la comunidad, o se debe acoger a la actitud de la forma de ley universal.

Kant explica que la validez de las normas morales se da por el sentido de la universalidad de las leyes de la razón práctica. El *imperativo categórico* (Kant, 1995, p. 31, 32) es una máxima con la que *cada persona* puede juzgar si una norma (dada o recomendada) merece el asentimiento general, como ley universal; es decir, decide de manera individual. Sin embargo, Mead le da un giro importante al argumento kantiano,

explicando por qué las normas morales (con tendencia universalista) pretenden una validez social, a partir de una teoría de la sociedad: "(…) el imperativo categórico de Kant puede ser socialmente definido o formulado o interpretado en esos términos; es decir, se le puede dar su equivalente social" (Mead, 1953, p. 381).

Si el lenguaje es el principio de socialización, se debe a que las condiciones de intersubjetividad son creadas comunicativamente, y a que la fuerza vinculante de las pretensiones de validez normativas se desempeña de forma discursiva. Dice Mead "la universalidad de nuestros juicios, sobre la que Kant pone tanto énfasis, es una universalidad que surge del hecho de que *adoptamos la actitud de toda la comunidad*, de todos los seres racionales" (Mead, 1953, p. 381). La socialidad se da en forma discursiva, pues proporciona la universalidad de los juicios éticos y compone el fondo de la afirmación popular de que la voz de todas las personas es la voz universal. Por ejemplo, la validez de una norma depende de que *pudiera* ser aceptada con buenas razones por todos los afectados. Cada uno de ellos vería que hay un *deber* común. Entonces, el uso de la palabra "deber" implica universalidad (Mead, 1953, p. 382). Mead propone sustituir el imperativo por un *procedimiento de formación discursiva de la voluntad colectiva* dentro de lo que ha considerado una comunidad ideal de comunicación.

Pero hay casos en los que el uso de "debería" en oraciones puede no darse de manera universal, puesto que pueden formularse máximas inmorales o sin contenido moral. "Kant dijo que sólo podíamos universalizar la forma. Sin embargo, universalizamos la meta misma" (Mead, 1953, p. 382). Esto trae problemas en la formulación de la validez de las normas.

> Ante los problemas práctico-morales nos vemos hasta tal punto cautivos de nuestros propios intereses, *que para poder tener imparcialmente en cuenta todos los intereses implicados* es menester ya una actitud moral por parte de aquel que quiera llegar a una evaluación no sesgada por los prejuicios (Habermas, 2001b, p. 135).

2.2 La formación discursiva de la voluntad

Mead pone como ejemplo que "si un hombre establece como máxima para su conducta el principio de que todos *deberían* ser honestos con él, en tanto que él mismo sería deshonesto con todos, no podría existir una base real para su actitud" (Mead, 1953, p. 383). El imperativo de Kant no es suficiente para responder a esta situación, porque cualquiera que generalice por su cuenta el principio kantiano de legalización no por ello resulta útil para el colectivo.

Habermas aclara que "los supuestos fundamentales de una ética comunicativa los desarrolla Mead desde un punto de vista sistemático y, simultáneamente, desde el punto de vista de una teoría de la evolución" (2001b, p. 138), es decir, se debe a él que se piense una ética de la comunicación sobre la base de la idea de *discurso universal*, como el ideal formal de un entendimiento lingüístico. Y como esta idea de un entendimiento racionalmente motivado está ya contenida en la estructura misma del lenguaje, no se trata de una simple exigencia de la razón práctica, sino de algo ya inserto en la vida cotidiana.

Si Kant supone que la norma existe, que existe una sola forma correcta de actuar, y "si se supone que existen formas alternativas de actuar, entonces no se puede utilizar la regla de Kant como medio para determinar qué es correcto" (Mead, 1953, p. 383); no obstante, se puede seguir consultando la formalidad de la teoría moral kantiana, ya que "los juicios morales explican cómo se pueden dirimir los conflictos de acción con base en una avenencia racionalmente motivada" (Habermas, 2000, p. 15).

Los juicios sirven para justificar acciones con normas válidas. Por ejemplo, en las instituciones educativas la educación moral se da en función de la validez deóntica, con que se buscan competencias de la *ética deontológica* o de las profesiones (en el sentido empresarial,

organizacional). A los estudiantes se les pide que discutan asuntos, pensando en la corrección normativa a través de los juicios, por lo tanto, es una pretensión de validez análoga a la verdad; pero no se puede asimilar la verdad moral de las proposiciones deónticas con la validez asertórica de los enunciados. Al hablar de la verdad en las proposiciones, cuando los estudiantes discuten asuntos de dilemas morales, también se tiene en cuenta una *ética cognitivista*. Y esto último debe responder a cómo se fundamentan los enunciados normativos.

Se esperaría que, en la educación moral, se tuviera en cuenta que la discusión requiere una formación para buscar la validez de los enunciados, que en el plano argumentativo determina dos puntos de vista al menos. Allí hay que tener en cuenta que "en la ética del discurso, el lugar del imperativo categórico pasa a estar ocupado por el procedimiento de la argumentación moral" (Habermas, 2000, p. 16). Es decir, por el principio de justificación de la ética del discurso, o principio "D", según el cual "solo pueden reivindicar lícitamente validez aquellas normas que pudiesen recibir la aquiescencia de todos los afectados en tanto que participantes en un discurso práctico" (Habermas, 2000, p. 36). Así, a la vez, el imperativo categórico alcanza el nivel de principio universal "U", mediante el cual los participantes de un discurso práctico asumen la regla de argumentación.

> Las normas válidas, los resultados y los efectos secundarios que se deriven de su seguimiento universal para la satisfacción de los intereses de todos y cada uno tienen que poder ser aceptados por todos sin coacción alguna (Habermas, 2000, p. 36).

En este sentido, la ética del discurso es una *ética universalista*, dado que su principio moral "no solo expresa las intuiciones de una determinada cultura o de una determinada época, sino que posee validez universal" (Habermas, 2000, p. 16). Por ejemplo, la fundamentación del principio moral no debe incurrir en una "falacia etnocéntrica", sino que tiene que

demostrar que en el discurso práctico no se reflejan los prejuicios de una cultura, etc. a través de la participación en una argumentación con pretensiones universales, porque "todo el que emprenda seriamente el intento de participar en una argumentación acepta implícitamente presupuestos pragmáticos universales que poseen un contenido normativo" (Habermas, 2000, p. 16). Y del contenido de tales presupuestos se deriva el principio moral.

Sin embargo, Habermas aclara que la idea de justificación de normas no debe ser demasiado radical y no debe introducir ya en las premisas lo que aspira a extraer de ellas, ya que eso impediría la idea de consenso de los participantes. Lo que importaría es que las normas justificadas tendrían que poder recibir la aquiescencia de todos los afectados.

Los participantes están en una *posición original* (como en Rawls) cuando "comparecen unos frente a otros en calidad de partes contratantes que deciden racionalmente y disfrutan de los mismos derechos" (Habermas, 2000, p. 17); como si fuera un estado inicial de sus vidas, en donde hay un olvido del estatus social que ocupan, con el fin de que se garantice que los acuerdos básicos a que se lleguen sean equitativos. Y Mead habla de una *asunción ideal de roles*, donde el sujeto que juzga moralmente se pone en el lugar de todos aquellos que serían afectados por una acción problemática. Al ponerse en el lugar de todos los implicados, la práctica discursiva amplía su horizonte en una búsqueda cooperativa que incluye las versiones dirimentes que buscan aceptación y entendimiento, con la única coacción permitida, la de buscar *el mejor argumento*. El procedimiento del discurso práctico que se da allí es del modo de la "formación argumentativa de la voluntad".

En el discurso práctico las personas pueden entregar además de argumentos, las suposiciones idealizantes. Las personas no olvidan los rasgos culturales, deseos, pasiones, sentimientos morales que construyen en sus vidas privadas (individuación), y las incluyen en el proceso de entendimiento mutuo para lograr la asunción ideal de roles.

Habermas considera "*morales*" a "todas las intuiciones que nos informan acerca de cuál es la mejor forma en que debemos comportarnos para contrarrestar mediante los miramientos y el respeto la *extrema vulnerabilidad* de las personas" (Habermas, 2000, p. 18). Esta concepción de la extrema vulnerabilidad le hace pensar sobre la moral desde el punto de vista antropológico que "la moral se puede entender como un dispositivo protector que compensa una vulnerabilidad inserta estructuralmente en las formas de vida socioculturales" (Habermas, 2000, p. 18). Las personas son vulnerables y están moralmente necesitadas de protección, puesto que son seres que sólo se individúan por vía de socialización. Y esto se da no por cuestión genética, sino que por sus capacidades de lenguaje y acción las personas logran dentro de la comunidad lingüística integrarse intersubjetivamente.

En los procesos de formación comunicativos, la identidad del individuo y la del colectivo se constituyen y mantienen *igual de originariamente* con el sistema de los pronombres personales que está inserto en el uso del lenguaje propio de la interacción socializadora, la cual está orientada por el entendimiento mutuo, con una inflexible coacción a la individuación, y simultáneamente, a través del mismo medio del lenguaje cotidiano, se despliega a sus anchas la intersubjetividad socializadora (Habermas, 2000, p. 19; Habermas, 2001b, p. 86).

El uso del lenguaje incluyente (el nosotros) se da en el discurso práctico. De no darse esta inclusión, queda el individuo, o sujeto particular, aislado y falto de protección recíproca. Así, "la persona solamente constituye un centro interior en la medida en que simultáneamente se enajene a favor de las relaciones interpersonales establecidas comunicativamente" (Habermas, 2000, p. 19).

Esa protección común logra que se garantice el recíproco respeto. Las *personas aprenden a actuar* (Habermas, 1986, p. 91) de manera colectiva para evitar ser vulnerables. Habermas le critica a Arnold

Gehlen (Habermas, 1986, p. 106) que esa profunda vulnerabilidad no se funda en las debilidades biológicas del hombre. Gehlen concibe que el hombre tiende hacia una mecánica de supervivencia en una situación "biológicamente desesperada" (Habermas, 1986, p. 91). Al aprender a actuar, tendrá la tensión de que no hay garantía de que todo el tiempo permanezca la protección. Si lo hace para evitar la vulnerabilidad, pues este comportamiento aprendible se constituye como segunda naturaleza. Y es esto precisamente lo que se consigue con la institucionalización de la acción, con su exoneración de la necesidad de estar improvisando siempre nuevos motivos y orientaciones. De esta forma, en el marco del modelo que ofrece Gehlen, "la institución se convierte en 'deducible'; por deducir hay que entender aquí demostrar su necesidad para la supervivencia de un ser que por naturaleza es débil e incluso incapaz de sobrevivir" (Habermas, 1986, p. 92).

El desarrollo moral, igual que la identidad, se logra en el plexo de personas, o como dicen Habermas y Mead, "ninguna persona puede afirmar su identidad *por sí sola*" (Habermas, 2000, p. 20). Al hacer valer la protección, individual y colectiva, se puede pensar que las personas lo hacen por los principios de *justicia y solidaridad*. De tal forma que son complementarios moralmente, en tanto que se exige respeto e iguales derechos para cada persona particular, se "exige empatía y preocupación por el bienestar del prójimo" (Habermas, 2000, p. 20).

> La ética del discurso explica por qué ambos principios remiten a una y la misma raíz de la moral, a saber, precisamente a la vulnerabilidad, necesitada de compensación, de unos seres vivos que solo en virtud de la socialización se particularizan hasta convertirse en individuos, de manera que la moral no puede proteger lo uno sin lo otro: los derechos del individuo sin el bien de la comunidad a la que pertenece (Habermas, 2000, p. 20).

La ética del discurso recoge la intención básica de Hegel, porque Hegel ya ha visto la necesidad de que la ética individual y la colectiva no pueden estar separadas, puesto que si esto sucede se pierde la *unidad del fenómeno moral básico.* En términos de teoría de la acción comunicativa, la ética del discurso pone esa unidad en el juego de las pretensiones de validez que se tratan como hipótesis en el *actuar* comunicativo. Este actuar es reflexivo, argumentativo, como discurso práctico, como contenido normativo, y que articula las presuposiciones del actuar orientado por el entendimiento mutuo. Desde el Derecho natural, a las personas que orientan su actuar por pretensiones de validez se les puede imputar sus actos.

Las personas asumen las obligaciones normativas, pero no van más allá de los límites de su mundo de la vida concreto. Esto es lo que logra una "comunidad ideal de comunicación" (Habermas, 2000, p. 22), que cada participante en la argumentación se vale por sí mismo, pero sigue inserto en un contexto universal, en el convenio que exige trascendencia de los límites de toda la comunidad. Se refiere, pues, a la avenencia que supera la situación egocéntrica.

> La estrategia que sigue la ética del discurso para extraer los contenidos de una moral universalista de los presupuestos universales de la argumentación ofrece perspectivas de éxito precisamente porque el discurso constituye una forma de comunicación más exigente, que va más allá de formas de vida concretas y en las que las presuposiciones del actuar orientado por el entendimiento mutuo se universalizan, se abstraen y liberan de barreras, extendiéndose a una comunidad ideal de comunicación que incluye a todos los sujetos capaces de hablar y de actuar (Habermas, 2000, p. 21).

2.3 ¿Qué debo hacer? ¿Cómo debo comportarme?

La ética del discurso se sitúa en la tradición *kantiana*. La ética del discurso tiende a "mostrar que el sentido del principio moral sólo se puede explicar desde el contenido de las presuposiciones inevitables de una praxis argumentativa que únicamente se puede llevar a cabo en común con otros" (Habermas, 2000, p. 109). El punto de vista moral surge de la forma comunicativa del discurso racional, lleno de preguntas, desde donde se pueden enjuiciar las cuestiones prácticas de modos distintos, y donde la forma de actuar reflexivamente tiene el carácter de entendimiento mutuo.

Hay que aclarar que "la ética del discurso hace referencia a las cuestiones morales, a las cuestiones éticas y a las cuestiones pragmáticas de maneras distintas en cada uno de esos tres casos" (Habermas, 2000, p. 110), los cuales permiten diferenciar tres usos de la razón práctica: la razón práctica es una facultad que permite fundamentar los imperativos, la referencia a la acción y las decisiones que hay que tomar sobre las preguntas de qué se «debe» hacer o qué se «tiene qué» hacer: ¿Cómo debo comportarme? ¿Qué debo hacer?

Sin embargo, al preguntar no en primera persona del singular, sino en plural, se crea una situación diferente sobre los problemas morales. Es decir, se buscan otros posibles fundamentos en los cuales apoyar una decisión racional, "entre las distintas posibilidades de acción en vista de un problema que *tenemos* que resolver si *queremos* alcanzar un determinado objetivo" (Habermas, 2000, p. 111).

Las tareas pragmáticas de la elección racional tienen las características de la razón que cerciora el procedimiento y se hace reflexiva, que necesitan de observaciones, indagaciones, comparaciones y ponderaciones con base en datos empíricos, con eficiencia y otras reglas de decisión.

La reflexión práctica lleva a recomendaciones, a reglas de la habilidad, consejos de prudencia, imperativos técnicos y pragmáticos, poniendo entre sí causas y efectos según preferencias de valor y objetivos, como un deber relativo. "La reflexión práctica se mueve aquí en el horizonte de la racionalidad teleológica y con el objetivo de encontrar técnicas, estrategias o programas apropiados" (Habermas, 2000, p. 111).

> Las indicaciones para la acción dicen qué se «debe» hacer o qué se «tiene qué» hacer si se quiere realizar determinados valores o fines. Pero tan pronto los valores mismos se tornen problemáticos, la pregunta «¿qué debo hacer?» remite a más allá del horizonte de la racionalidad teleológica (Habermas, 2000, p. 112).

Resulta difícil preguntarse en primera persona por la elección problemática de qué le interesa a uno, qué será más adecuado, qué es lo que se quiere, qué actividad satisfaría…, y si se sigue planteando más la cuestión del ¿qué debo hacer?, se agudiza hasta conducir a la persona a «qué vida es la que se quiere llevar», «qué tipo de persona se es o querría ser». "Quien en decisiones de vital importancia no sabe qué quiere, acaba preguntándose *quién es él y quién le gustaría ser*" (Habermas, 2000, p. 112). "Esta circunstancia da a las decisiones existenciales no solo su peso, sino también un contexto en el que están tan necesitadas de fundamentación como susceptibles son de ella" (Habermas, 2000, p. 112), es decir, la razón práctica en ese contexto apunta (a lo posible, a un fin, a lo bueno…) a decisiones de valor en el sentido clásico sobre la vida buena.

Decisiones de valor, valoraciones, pertenecen a la identidad personal, a la autocomprensión existencial, en *cómo se entiende uno a sí mismo,* en "cómo se ve uno a sí mismo y cómo quiere verse, quién se encuentra uno siendo y con referencia a qué ideales se proyecta a sí mismo y su vida" (Habermas, 2000, p. 113). En esta autocomprensión existencial hay "dos componentes: la descriptiva de la génesis biográfica del yo y la

normativa del ideal de yo" (Habermas, 2000, p. 113). *Una comprensión apropiadora*, comprensión de la *propia biografía* y de las tradiciones, que son contextos vitales que han determinado el *propio proceso de formación*. La identidad del yo o la biografía del yo, en el proceso de individuación, logra continuidad y estabilidad por la capacidad de satisfacer, en el sistema de roles, las exigencias de consistencia y las condiciones de reconocimiento ante el colectivo. Por ejemplo, ¿qué debo hacer?, es una propia de una situación conflictiva que presenta puntos de vista morales de los demás.

La cuestión entra en una situación donde se *compara* por contraste, porque los participantes suponen que cada quien decide egocéntricamente desde sus propios intereses. Pero esta perspectiva egocéntrica, "el *telos* de mi vida", se expone ante otras biografías, en la medida en que interfieran en los intereses de la forma de vida compartida intersubjetivamente. Allí es lícito preguntar si todos podrían querer que en una situación tal que los demás actuasen de conformidad con la misma máxima.

> Las máximas constituyen en general las unidades más pequeñas de una red de costumbres practicadas en las que se concretan la identidad y el proyecto de vida de una persona (o de un grupo): regulan el transcurso del día, el modo de tratar a las demás personas, la manera de afrontar los problemas y de solucionar los conflictos, etc. (Habermas, 2000, p. 115)

Si la máxima es injusta, puede pensarse que su universalidad no es buena por igual para todos (ni para mí). Habermas piensa que una lista de máximas resultaría de la pregunta *cómo quiero vivir*, evaluando si cada máxima es buena (para mí) y adecuada a la situación, o que pueda ser seguida por todos como ley universal (Muñoz, 2016).

El imperativo categórico *kantiano* apunta a la concepción de que cuando una máxima es justa es únicamente cuando todos pueden querer que en situaciones comparables sea seguida por todo el mundo. Así, las normas morales son imperativos que expresan validez, cuyo sentido se entiende como un deber (no subjetivo) de una vida buena. "Aquí, lo que se «debe» o «hay qué» hacer tiene más bien el sentido de que es justo y por tanto es un deber actuar así" (Habermas, 2000, p. 117).

En esta toma de decisiones de valor, se considera lo siguiente: a) el discurso pragmático, que surge de las cuestiones relativas a la elección racional, es una técnica de la praxis de la vida, de la "hermenéutica de la autocomprensión de un individuo y de la cuestión clínica acerca de mi vida lograda o malograda" (Habermas, 2000, p. 117); b) en los discursos ético-existenciales las fundamentaciones constituyen un motivo racional para el cambio de actitud; y c) los discursos moral-prácticos rompen con las obviedades de la eticidad concebida por acostumbramiento y con los contextos vitales de la identidad. De tal forma que se diferencia de los discursos ético-existenciales.

> Sólo bajo los presupuestos comunicativos de un discurso universalmente ampliado en el que participen los posiblemente afectados, en el que, en actitud hipotética, pudiesen tomar postura mediante argumentos respecto de las pretensiones de validez de las normas y modos de actuar que en cada caso hayan llegado a ser problemáticos, se constituye la intersubjetividad, de más alto nivel, de una imbricación de la perspectiva de cada participante, sin perder la conexión con la actitud performativa de los mismos (Habermas, 2000, p. 121).

La ética del discurso exige que toda fundamentación de normas debe estar situada históricamente, y no puede someter a consideración ni excederse en la aplicación de normas futuras de manera imprevista. La facultad de elección racional presupone como dados los intereses y orientaciones, y por ello muestra cuál de las normas que ya se

presuponen válidas es la adecuada para un caso dado. No obstante, en cuanto *capacidad de decisión existencial* ésta opera dentro de la biografía, donde la persona aprende quién es él y quién le gustaría ser.

Según la acción y el tipo de decisión que toma el individuo se modifica el «tener qué» y el *concepto de voluntad*. El «tener qué» o el deber categórico se dirige a la *libre voluntad* del individuo que actúa bajo las leyes que se ha dado a sí mismo. Esta libre voluntad (arbitrio) es autónoma si se determina por las convicciones morales.

> La determinación de la voluntad por la razón práctica no está limitada por disposiciones causales ni por la biografía o la identidad personal. Autónoma solo puede llamarse lícitamente la voluntad que esté guiada por las convicciones morales y por tanto sea enteramente racional (Habermas, 2000, p. 118).

Con la capacidad de juzgar moralmente se modifica el ámbito de la razón y la voluntad, y la noción misma de la razón práctica. Al preguntarse qué se «debe» o qué «hay que» hacer se modifica: el destinatario, la voluntad de la persona que busca respuesta, su estatus, quién informa y la facultad de la reflexión práctica (de la cual se espera un resultado).

2.4 La educación moral y el desarrollo de la conciencia moral

La noción de justicia de Piaget se describe en un modo simultáneo de adquisición de la autonomía moral, en los procesos de cooperación y de reciprocidad entre iguales. La educación moral tiene la virtud de encontrarse en la individuación, tal como sucede con el sentido de justicia, que se da en la influencia en unos y otros a través de la cooperación y la solidaridad. La idea central de Piaget está en el paso de la justicia retributiva a la justicia equitativa; del problema de la sanción y la justicia retributiva, hasta la orientación a la sanción más justa. Es

decir, su sentido es el de responsabilidad colectiva (Rubio, 2000, p. 491); y esto concuerda con Kohlberg y Habermas.

La ética discursiva ha tomado como fundamento que el concepto de justicia esté implícito para pensar la comunidad justa. Kohlberg y Habermas irían en la misma vía al tenerla como fundamento del desarrollo moral. Sin embargo, Axel Honneth critica que este fundamento actualmente ha perdido las pretensiones de una forma ideal de vida, puesto que la ética discursiva de Habermas, no tiene "una distinción teorética de determinadas concepciones de justicia, sino que sólo puede justificar el método procedimental por medio del cual pueden ser dilucidadas racionalmente las cuestiones de justicia" (Honneth, 1991, p. 164). Hay que tener en cuenta esto, ya que la ética discursiva en el desarrollo moral de las personas sólo puede valer como justa cuando en la comunidad que se mire esté en su infraestructura normativa la disponibilidad de los *presupuestos de justicia* para dialogar (libremente de dominio) y que se garantice que sus miembros tengan la oportunidad de negociar igualitariamente sobre las normas en discusión. No es suficiente con que Habermas haga notar que la garantía de igualdad de condiciones de los miembros de una comunidad conceda la exigencia de un punto normativo, en el proceso evolutivo, que retrospectivamente permita entender que se sigue en un *proceso de aprendizaje moral* continuo. Habermas –al respecto– aduce entender que en el desarrollo cognitivo, "operacional formal o posconvencional", los juicios morales orientados por principios de igualdad, justicia y otros que surjan "no se pueden considerar ya como la mera expresión, o el reflejo prerreflexivo, de un *know how* aplicado intuitivamente, sino que anticipan, en esbozo, una explicación de ese saber o, por así decirlo, los rudimentos de una teoría moral" (Habermas, 1991, p. 178, 179).

> Toda moral autónoma tiene que resolver, al mismo tiempo, dos tareas: al reivindicar un trato igual, y con ello un respeto equivalente por la dignidad de cada uno, hace valer la inviolabilidad de los individuos en

> la sociedad; y en cuanto exige la solidaridad por parte de los individuos, en cuanto miembros de una comunidad en la cual se han socializado, protege las relaciones intersubjetivas de reconocimiento recíproco (Habermas, 1991, p. 198).

Los presupuestos de justicia no son los únicos que pueden obtenerse en el desarrollo moral. Habermas y Kohlberg están dirigiendo sus teorías hacia otras posibilidades que pueden darse en la dinámica de comunicación entre los participantes. El modelo de procedimiento moral permite en sus diferentes situaciones-problema que otros valores surjan en el nivel posconvencional.

Lawrence Kohlberg muestra el desarrollo del juicio moral de manera progresiva, que avanza en pasos, etapas, estadios, que se siguen uno tras otro, pero no exclusivamente de manera secuencial. Hay características de estas etapas en las que la comunicación tiene implicaciones cognitivas estructurales. Sobre esto, en relación con la ética discursiva, Habermas interpreta que "el punto normativo de referencia de la vía evolutiva empíricamente analizada está constituida por una moral orientada en función de los principios: en ello puede reconocerse la ética discursiva en sus rasgos esenciales" (Habermas, 1996, p. 138). Se deriva de estas implicaciones que los comportamientos de las personas, los esquemas comportamentales o esquemas psíquicos se describen en el proceso de aprendizaje moral continuo.

El desarrollo moral de Kohlberg está inspirado en Piaget, en su investigación de la competencia del desarrollo del juicio moral en niños (*Le jugement moral chez l'enfant* de 1932). Pero a diferencia de Piaget, Kohlberg propuso esta competencia con tres hipótesis:

> a) "las etapas del juicio moral constituyen una secuencia invariable, irreversible y consecutiva", b) "las etapas del juicio moral constituyen una jerarquía en el sentido de que las estructuras cognitivas de una

> etapa superior 'superan' las correspondientes de las etapas inferiores, esto es, que las sustituyen al tiempo que las mantienen en una forma reorganizada y diferenciada", y c) cada etapa "se puede caracterizar como una totalidad estructurada" (Habermas, 1996, p. 150).

Kohlberg demuestra que se dan etapas en las que se dan cambios de edad dirigidos estructuralmente en el proceso de maduración moral, en estrecha relación con los estadios del área cognitiva. Son cambios estructurales que no son explicables en los términos, métodos y conceptos del aprendizaje social, ya que los sujetos, lejos de limitarse a interiorizar las pautas sociales, construyen nuevas estructuras a partir de la interacción cultural (Rubio, 2000, pp. 498-499). Esta tendencia de Kohlberg, al seguir a Piaget, permite entender que la posibilidad de un tránsito entre etapas, también contradice la secuencia *piagetiana* de la madurez, porque en Kohlberg en esta construcción de las nuevas etapas se involucran procesos biológicos y culturales que no podrían distinguirse fácilmente en una sola dirección. Más bien en estás etapas subyacentes se distingue unas etapas de transición que involucran estructuras propias de cada contexto cultural.

No obstante, hay aspectos que se mantienen en los tres niveles del desarrollo, como el respeto unilateral a la autoridad del adulto, del respeto mutuo, entre iguales, y la autonomía se produce en el desplazamiento del primero hacia el segundo (Rubio, 2000, p. 483). La autonomía de Piaget es tomada de Kant y consiste en una autonomía de la razón práctica (en este documento comentada desde Habermas) desde la experiencia de la cooperación social. El estudio del juicio moral, como es de entender en la razón práctica, es un aspecto de las etapas del desarrollo intelectual y del desarrollo moral. Con este estudio, Piaget descubre que hay un gran respeto por la "regla" en los estadios: *motor e individual, egocéntrico, cooperativo y de codificación.* Hay que aclarar que, en la definición de la conciencia de la regla, ésta no es coercitiva, sino indicativa; es sagrada e intangible; es ley de origen mutuamente

consentida (con variaciones, según la cultura). Esta conciencia de regla, es una situación de respeto "heterónomo y autónomo: el primero es el respeto unilateral (a los adultos) y el segundo el respeto mutuo (entre iguales)" (Rubio, 2000, p. 487). A Piaget se le criticó el esquematismo al reducir a sólo dos tipos de moral: heterónomo y autónomo; y también la poca precisión al plantear la correlación entre la maduración moral y el desarrollo intelectual, y las relaciones sociales. Sin embargo, Kohlberg trata de subsanar estas críticas, definiendo los estadios del desarrollo moral en términos cognitivo-estructurales.

La teoría de Kohlberg permite entender que la multiplicidad de concepciones morales que sirven a la individuación se da en variaciones de contenido, en las formas de juicio moral y se pueden explicar en las diferencias estructurales de estas concepciones morales como diferencias en etapas (estadios) del desarrollo del juicio moral.

Las etapas morales están ordenadas en tres niveles: preconvencional, convencional y posconvencional, y en cada uno hay dos etapas (Habermas, 1996, p. 145- 148; Rubio, 2000, p. 501- 504).

Orden o nivel A: preconvencional.

Etapa 1. La etapa del castigo y la obediencia.

Contenido: Lo justo es la obediencia ciega a las normas y a la autoridad; evitar el castigo y no causar daño material.

1. Lo justo es evitar el quebrantamiento de las normas, obedecer por obedecer y no causar daños materiales a las personas o las cosas.

2. Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

Perspectiva social: Este estadio adopta un punto de vista egocéntrico. Una persona en este estadio no toma en cuenta los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los suyos; tampoco relaciona los dos puntos de vista. Las acciones las juzga en términos de consecuencias físicas más bien que en términos de intereses psicológicos de los demás. La perspectiva de la autoridad se confunde con la suya propia.

Etapa 2. La etapa del propósito y el intercambio instrumentales individuales.

Contenido: lo correcto consiste en atender las necesidades propias o de otros, y hacer tratos imparciales en términos de intercambio concreto.

1. Lo justo es seguir las normas cuando van en el interés inmediato de alguien. Lo justo es actuar en pro de los intereses y necesidades propios y dejar que los demás hagan lo mismo. Lo justo es también lo que es equitativo, esto es, un intercambio, un trato, un acuerdo de iguales.

2. La razón para hacer lo justo es satisfacer las necesidades e intereses propios en un mundo en el que hay que reconocer que los demás también tienen sus intereses.

Perspectiva social: este estadio adopta una perspectiva individualista concreta. Una persona en este estadio separa sus intereses y sus propios puntos de vista de los de las autoridades y de los de los demás. Él o ella son conscientes de que todos tienen intereses individuales que satisfacer y que estos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto). La persona, integra o relaciona los intereses individuales en conflicto los unos con los otros mediante

un intercambio instrumental de servicios, mediante necesidades instrumentales para los otros y la buena voluntad de los otros, o mediante el imparcial otorgamiento a cada persona de la misma cantidad.

Orden o nivel B: convencional.

Etapa 3. La etapa de las expectativas, relaciones y conformidad interpersonales mutuas.

Contenido: Lo justo es realizar una buena (elegante) función; preocuparse por los demás y por sus sentimientos, respetar la lealtad y la confianza entre colaboradores y sentirse interesado por cumplir las normas y lo que de uno se espera.

1. Lo justo es vivir de acuerdo con lo que de uno espera la gente cercana en general, de las personas como uno mismo, en condición de hijo, hermana, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa que se tienen motivos buenos y se está preocupado por los demás. También significa mantener las relaciones mutuas, guardar la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

2. Las razones para hacer lo justo son que se necesita ser bueno a los ojos propios y a los de los demás, preocuparse por los demás y por el hecho de que, si uno se pone en lugar del otro, uno quisiera también que los demás se portaran bien (regla de oro).

Perspectiva social: este estadio adopta la perspectiva del individuo en relación con los demás individuos. Una persona en este estadio es consciente de los sentimientos compartidos, de los acuerdos, y de las expectativas, que tienen primacía sobre los intereses individuales. La persona relaciona los puntos de vista a través de la "regla de oro concreta", poniéndose en los zapatos de los

demás. Él o ella no tienen en cuenta una perspectiva sistemática generalizada.

Etapa 4. La etapa del sistema social y del mantenimiento de la conciencia.

Contenido: Lo justo es cumplir con el propio deber en la sociedad, mantener el orden social y contribuir al bienestar de la sociedad o del grupo.

1. Lo justo es cumplir los deberes que uno ha aceptado. Las leyes deben cumplirse excepto en los casos extremos en que colinden con otros deberes y derechos socialmente determinados. Lo justo es también contribuir a la sociedad, al grupo o la institución.

2. Las razones para hacer lo justo son mantener el funcionamiento de las instituciones en su conjunto, el autorrespeto o la conciencia al cumplir las obligaciones que uno mismo ha admitido o las consecuencias: "¿Qué sucedería si todos lo hicieran?".

Perspectiva social: este estadio diferencia el punto de vista del sistema societal de los acuerdos o motivos interpersonales. Una persona en este estadio adopta el punto de vista del sistema, que define los roles y las reglas. Él o ella consideran las relaciones individuales en términos de su lugar en el sistema.

Nivel B/C: Transicional.

Este nivel es posconvencional, pero todavía no de principios.

Contenido de la transición: en el estadio 4,5 la elección es personal y subjetiva. Se basa en las emociones, la conciencia se considera

como arbitraria y relativa, al igual que las ideas como "deber" y "moralmente correcto".

Perspectiva social transicional: en este estadio la perspectiva es la de un individuo que se sitúa fuera de su propia sociedad y se considera como un sujeto que toma sus decisiones sin un compromiso general o contrato con la sociedad. Uno puede tomar y elegir obligaciones que están definidas por sociedades particulares, pero no tiene principios para tal elección.

Orden o nivel C: posconvencional y de principios.

Las decisiones morales se generan a partir de derechos, valores y principios que son (o podrían ser) admitidos por todas las personas que componen o crean una sociedad que ha de tener prácticas justas y beneficiosas.

Etapa 5. La etapa de los derechos previos y del contrato social o de la utilidad.

Contenido: Lo justo es respaldar los derechos, valores y pactos legales fundamentales de una sociedad, incluso cuando colinden con las normas y leyes concretas del grupo.

1. Lo justo es estar consciente del hecho de que la gente sostiene una diversidad de valores y opiniones y que la mayor parte de los valores y normas tiene relación con el grupo de uno mismo. No obstante, se deben respetar estas normas "de relación" en interés de la imparcialidad y por el hecho de que constituyen el pacto social. Sin embargo, algunos valores y derechos que no son de relación, como la vida y la libertad, deben respetarse en cualquier sociedad con independencia de la opinión de la mayoría.

2. Las razones para hacer lo justo, en general, son sentirse obligado a obedecer la ley porque uno ha establecido un pacto social para hacer y cumplir las leyes, por el bien de todos y también para proteger los derechos propios, así como los derechos de los demás. La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales son también obligaciones y contratos que se han aceptado libremente y que suponen respeto por los derechos de los demás. Uno está interesado en que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general: "la máxima felicidad para el mayor número".

Perspectiva social: este estadio adopta una perspectiva de prioridad a la sociedad, la de un individuo racional consciente de valores y derechos prioritarios a los compromisos y contratos sociales. La persona, integra las perspectivas mediante un mecanismo formal de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Él o ella consideran el punto de vista moral y el punto de vista legal, reconocen que entran en conflicto, y encuentran difícil integrarlos.

Etapa 6. La etapa de los principios éticos universales.

Contenido: Esta etapa supone que habrá guía por parte de unos principios éticos universales que toda la humanidad debería seguir.

1. Con respecto a lo que es justo, la Etapa 6 se guía por principios éticos universales. Las leyes concretas o los acuerdos sociales son válidos habitualmente porque descansan en tales principios. Cuando las leyes violan tales principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos en cuanto individuos. Estos no

son únicamente valores que se reconocen, sino que también son principios que se utilizan para generar decisiones concretas.

2. La razón para hacer lo justo es que, en la condición de persona racional, uno ve la validez de los principios y se compromete con ellos.

Perspectiva social: este estadio adopta la perspectiva del punto de vista moral, del cual derivan los ordenamientos sociales, o sobre el cual se fundamentan. La perspectiva es la de todo individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o la premisa moral básica de respeto por las demás personas como fines, no como medios.

2.5 El desarrollo moral es un propósito de la educación moral

El enfoque de la educación moral o "enfoque de la comunidad justa" (Kohlberg, 1989, p. 19) adquiere importancia en la comunicación, con la discusión de dilemas hipotéticos entre adolescentes. La educación moral se presenta en un análisis de las etapas morales, como Moshe Blatt, un colega investigador, probó junto con Kohlberg. El resultado de la educación moral en términos de etapas morales tenía progresos en los niños. Kohlberg llamó a esto: "el efecto Blatt".

Tras llevar el experimento en niños, se encontró que la discusión moral contribuye a que los participantes avancen de una etapa a otra. De ahí que se acuñe que sea posible afectar las etapas por medio de la discusión moral (Kohlberg, 1989, p. 25). Es decir, se entiende que hay una transición de una etapa a otra a través del aprendizaje en el desarrollo moral o de la formación ético-discursiva.

> El desarrollo moral significa que un adolescente reconstruya y distinga las estructuras cognitivas preexistentes de tal manera que pueda resolver mejor que antes la misma clase de problemas, esto es, la solución consensuada de conflictos de acción moralmente relevantes (Habermas, 1996, p. 148).

Una persona en una etapa superior puede darse cuenta que en etapas anteriores pudo haber cometido errores, expresado juicios incorrectos; es decir, cae en la cuenta, revisa el contexto pasado, infiere situaciones que le permiten entender que es necesario entrar en un proceso de corrección. Como Habermas ha entendido de Piaget y Kohlberg, que existe un proceso, "una realización constructiva del aprendiz" (Habermas, 1996, p. 148). Proceso que sólo es posible en la experiencia vivida, en vivir los problemas morales, atenderlo en ocasión de corregir.

No se trata de un desarrollo influenciado por el contexto cultural, o del proceso de maduración innato. La teoría de Kohlberg se orienta por la definición *piagetiana* de que el proceso de educación moral se da en términos de desarrollo. Sin embargo, allí Kohlberg ve que hay que distinguir el enfoque evolutivo del enfoque adoctrinativo, porque este último somete, a través de una "bolsa de virtudes" (como los principios que indica una institución educativa), al estudiante a expresar de memoria su posición respecto de los valores (Kohlberg, 1989, p. 25).

En contraste, el *enfoque evolutivo de la discusión moral,* permite la autonomía racional (del tipo kantiana) a través de la reflexión racional que gira alrededor de dilemas morales. Si se considera la evolución hasta ver que las etapas superiores son las mejores, como las etapas 5 y 6, Kohlberg llama a esto "justicia como reversibilidad", lo cual toma en analogía con la reversibilidad de Piaget, el pensamiento operacional lógico-matemático. Se encuentra una relación directa entre la psicología evolutiva y la filosofía práctica.

> Las etapas más altas no son mejores solamente en un sentido formal, sino que conducen en ciertas situaciones y bajo ciertas condiciones a selecciones de consenso universal, propósito del razonamiento y argumentación con respecto a la justicia (Kohlberg, 1989, p. 26).

Si el enfoque de Kohlberg no es doctrinario, sino socializante y reflexivo, "requiere el uso de la crítica grupal, el esfuerzo y la disciplina" (Kohlberg, 1989, p. 29). Esta "socialización" muestra el ideal de la justicia o de la comunidad justa que se define en la Etapa 6. En ella se articula: a) el razonamiento moral con los principios generales reversibles y principios definidos históricamente, b) la posibilidad de un contrato social realizado por personas racionales en una posición original bajo un velo de la ignorancia, en el que las personas son justas y rectas al prescindir de su posición en la sociedad; c) la formación discursiva de la voluntad, de corrección de normas, de reclamos y necesidades, en la que las personas entran en un proceso de diálogo o situación comunicativa ideal (libre de dominación y manipulación); una toma ideal de roles, en la que se enfrentan reclamos de unos y otros por medio de sus roles, en un "diálogo transactivo". Esta Etapa 6 contiene

> (…) la actitud o principio de respeto generalizado y universalizado por la personalidad y la autonomía del individuo [y] hay un método idealizado de consenso entre actores morales distinto del método democrático de la regla mayoritaria correspondiente a la etapa 5 (Kohlberg, 1989, p. 30).

Los términos de la comunicación ideal y la toma ideal de roles coinciden con el principio de justicia en la Etapa 6, del que no se espera que funcione siempre con razonamientos propios de esta etapa, sino que al menos en la práctica ofrezca una experiencia psicológica para estimular el desarrollo del raciocinio de la justicia de una etapa a otra.

La educación moral se basa en la perspectiva evolutiva y progresista, como la expresada por John Dewey, que considera el carácter moral, el altruismo responsable, la responsabilidad social y la comunidad democrática, como aspectos de educación moral en la escuela. La necesidad de educar para la democracia, conduce al sentido de responsabilidad en la participación de la comunidad civil y para el bien común (Kohlberg, 1989, p. 31). El *bien común* se entiende como una idea central en el desarrollo moral, que se logra a través de etapas de justicia moral.

La comunidad democrática en la educación moral está ligada a la solidaridad. Esto se puede describir en la comunicación e imitación, que son dos procesos importantes en el desarrollo moral, pues primero se conoce la voluntad imitando la voluntad de otros, y luego se tiene la propia. Y al encontrar vínculo con otros en la educación moral, se concibe una causa de lealtad, un vínculo, una unión, como el amor dedicado en forma práctica a la comunidad. En Kohlberg, esta lealtad en la comunidad justa es una lealtad a los principios universales de justicia y responsabilidad.

La comunidad justa concibe la *situación ideal de discurso o ética discursiva universal*, que contiene "no sólo la discusión ilimitada, sino la discusión libre de influencias distorsionantes, especialmente de dominio abierto y comportamiento estratégico o manipulativo" (Kohlberg, 1989, p. 78). Las personas tienen posibilidades de usar el discurso como iguales, de tener la oportunidad de criticar, denunciar, recomendar, reclamar, etc., es decir, tienen una función moral común en la comunidad justa, el "contexto del descubrimiento moral". Las personas en la comunidad toman decisiones grupales (de solidaridad, responsabilidad). Los participantes en la argumentación suponen las pretensiones de validez en la situación de diálogo. El discurso práctico enfrenta las posiciones de los participantes (proponente y oponente) cuando la pretensión de validez de una norma es controvertida.

> La ética discursiva se ajusta a este concepto *constructivista* del aprendizaje en la medida en que entiende la formación de la voluntad discursiva (como de la argumentación en general) como la forma reflexiva de la acción comunicativa y exige un *cambio de actitud* para la transición de la acción al discurso, cambio de actitud que el niño que crece dentro de la praxis cotidiana comunicativa no puede dominar desde el comienzo (Habermas, 1996, p. 148).

La actitud hacia el procedimiento de elección racional entre los principios reconocidos y las normas socialmente vigentes y válidas, se dirige al cambio hacia la argumentación, hacia la actitud reflexiva. Esto es formación discursiva, un procedimiento continuo que lleva a las personas a enfrentar lo que lo ha formado, quizá de desvalorar el mundo tradicional, para entrar en la actitud de exigir una ética comunicativa.

2.6 Las diferencias del aprendizaje moral

Pero no puede considerarse que las personas quedan determinadas en los estadios que indican los niveles de Kohlberg. La hipótesis de Blatt determina que las personas evolucionan en el desarrollo de la conciencia moral, de manera cognitivo-estructural, y las descripciones que se obtienen en un momento no son en consecuencia su final individuación; puesto que la persona se mueve por los estadios, a través de los cambios sociales que inciden en el desarrollo moral de las personas. El desarrollo moral evoluciona, y se da por el aprendizaje social, el cual es cambiante por las nuevas estructuras que se dan en el entorno.

Además, en el aprendizaje no puede considerarse que deba pasarse exclusivamente de una etapa a otra de la misma forma que otras personas en el mundo, en su región o en su misma comunidad. La crítica a la *universalidad cultural* hace caer en la cuenta que tras diversos estudios llevados a cabo por Kohlberg (en Bahamas, Belice

y Turquía), no aparecían los estadios superiores, no aparecían trazas del sexto estadio. Entonces, no puede decirse que todos los estadios deben estar de manera radical en las personas. En la teoría de Kohlberg no se encuentra el mismo conjunto de estadios de desarrollo moral en todas las culturas. Tampoco puede decirse que los elementos que se encuentren en un estudio en una cultura puedan servir (o aplicarse) a otra o a otras. Igualmente pasa con la no universalidad frente a la sexualidad.

Las *diferencias de género* hacen notar que los estadios también se diferencian en la formación discursiva de hombres y mujeres. El desarrollo moral entra en una reflexión que cuestiona cualquier forma de estructura única (universal) de comprender el desarrollo moral de la persona humana. Esta crítica iniciada por Carol Gilligan, demuestra que las mujeres se desarrollan de manera diferente en muchos aspectos morales, "En un lenguaje diferente":

> Las mujeres siguen un modelo moral diferente al masculino reflejado por Kohlberg; sus categorías morales hacen referencia a variables de tipo afectivo y afiliativo, de modo que su pensamiento moral tiene un 'sesgo relacional'. En definitiva, las mujeres enfocarían la moralidad mucho más en términos de responsabilidad que en términos de deberes legales, posiblemente porque la percepción que tienen de su yo está fuertemente encadenada a las relaciones con otros; de ahí también que su lenguaje esté amparado de 'intimidad y de cuidado', a diferencia del masculino, mucho más objetivo y relacionista (moral de principios). En conclusión, el universo ético de la mujer 'refleja una diferente comprensión social y moral'. Parece dibujarse, pues, la escisión weberiana de la 'moral de convicciones' y la 'moral de responsabilidades', pero entendidas como características propias de cada sexo (Rubio, 2000, p. 517).

Añade Gilligan, citada por Rubio, que:

> (…) las mujeres evalúan moralmente en un 'insistente relativismo contextual'. No es una diferencia de énfasis, sino de enfoque: mientras que los varones se atienen a soluciones morales objetivas y universalizables, las mujeres se guían primordialmente por sus vínculos de responsabilidad y de cuidado (Rubio, 2000, p. 517).

La formación moral debe comprender la no universalidad en la secuencia evolutiva de estadios de desarrollo moral en ambos sexos. El feminismo cultural tendría algo que decir al respecto; como Donna Haraway, quien señala que hay otros aspectos que constituyen diferencias muy fuertes entre los sexos y entre las mismas mujeres. En la cultura occidental, el sexo, con la dominación masculina, determina funciones en el deberse al marido, a la maternidad, a la reclusión en el hogar, al servicio doméstico, a obtener salarios bajos, a subestimar sus habilidades y a considerar que la mujer debe ejercer menesteres menos importantes, y clasificarla en labores de menor rango y estatus social. Sin embargo, la división de trabajo y poder han ido cambiando, y ya no se muestra "una correlación tan clara con las características sexuales, sino con un rasgo que se presentaba relativo a cada cultura concreta: el género" (Sanz, 2011, parr. 15). El estudio del género ha ayudado a esclarecer que esa supuesta diferencia natural de los sexos "se volvía política y socialmente desigualdad" (Sanz, 2011, parr. 15-20). Con las diferencias, no puede pensarse de la misma forma la libertad civil, conseguida mediante el contrato social, una cuestión universal. El feminismo de la diferencia y el feminismo cultural mostraron que, bajo la masculinidad como norma, en su caracterización de lo que debía ser una sociedad igualitaria universal, no podía estudiarse el mundo real.

> Un nuevo feminismo de la diferencia pone de manifiesto cómo no es lo mismo ser mujer heterosexual y cristiana en EEUU que serlo afroamericana y pobre. De hecho, no es lo mismo ser mujer en Europa que en la India (Sanz, 2011, parrs. 15-20).

Nisan (1992) aporta a la discusión que existe la posibilidad de encontrar culturas en las que los estadios pueden estar distanciados o que sean compartidos con uno o más. Lo que le hace pensar que no se trata de una teoría definitiva, sino de una metodología que sirve a descripciones del desarrollo moral de casos particulares.

> Aun cuando se asume un grado de éxito en representar el campo moral de la cultura propia de cada uno, tal supuesto no parece tan simple para otras culturas. Es posible que, en otras culturas se mantengan principios distintos de los nuestros y se utilice un razonamiento moral que no encaje con las estructuras que yo he descrito (Nissan, 1992, p. 544).

3.

Identificación de la ***formación discursiva*** *de los estudiantes a* ***través de un dilema acerca de la*** *vida profesional*

Identification of the discursive formation of the students through a dilemma about professional life

3. Identificación de la formación discursiva de los estudiantes a través de un dilema acerca de la vida profesional

3.1 Descripción del desarrollo de campo

Ana Lía Kornblit (2007), en su introducción al texto de *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales*, dice que con el "análisis de lo social nos ubicamos en el paradigma de la *comprensión* y no de la *explicación*" (p. 9), que al hacer análisis de la cultura, de conocer lo que se estudia en los sujetos, de recrear lo que las personas y grupos sociales piensan, creen y sienten, se logra la *interpretación en busca de significaciones*. Es decir, estudiando o tomando como base el lenguaje, "no como medio de comunicación sino como la expresión de lo social, como su 'materia prima'" (p. 9). En esto se enclava la ética, en su rol comunicativo.

Si bien el uso del lenguaje, la expresión de las personas, como corpus indispensable, sirve para tomar partes de la interpretación de su realidad, remite a la construcción de un discurso que permite la *comprensión*. La postura constructivista de las *ciencias de la discusión* muestra un modelo en el que: "la realidad se construye a partir de prácticas discursivas, que generan los sentidos colectivamente mediante el lenguaje y la interacción social" (p. 10). Esto último es condición para el abordaje metodológico, que permite el análisis cualitativo.

La investigación cualitativa utiliza conscientemente sus herramientas metodológicas dependiendo de la estrategia para alcanzar información y luego analizarla. Los métodos, materiales empíricos, perspectivas, opiniones de la población seleccionada y las observaciones aquí se entienden como estrategia. La estrategia, en esta investigación de la formación ético-discursiva en los estudiantes, parte de las cuestiones determinadas en los instrumentos que cuestionan las hipótesis del comportamiento, según situaciones de animadversión y las vocacionales, en su contexto sociocultural y profesional.

Las reflexiones de los estudiantes son importantes en la interpretación de los datos, pues permiten que el estudio de las acciones de los adolescentes se de en descripciones, mediante la producción de *relatos de vida*, presente y futura, de su profesión.

Kornblit señala que: "describir implica desentrañar las 'estructuras conceptuales complejas' en las que se basan las prácticas y las ideas y creencias de las personas en estudio, que configuran las significaciones habituales con las que transitan en sus vidas" (p. 10). Tal descripción indica el camino de la interpretación del procedimiento para valorar reflexiones de los juicios morales, de la reflexividad en su ambiente universitario y profesional. Esto debe servir para comprender la relación de la formación discursiva y los niveles de desarrollo moral.

3.2 Análisis de la formación ético-discursiva

La implementación del dilema en el salón de clase

El dilema se presenta a través de un segmento audiovisual a los estudiantes. El contenido propicia la discusión moral, permite descripciones, opiniones, pensamientos de los estudiantes acerca de la situación dilemática. El modelo se presenta para obtener datos cualitativos, de tal forma que se presentan preguntas en el grupo focal, formado por los participantes de cada salón seleccionado. De ahí que el análisis contemple relatos y aspectos que correspondan a los niveles y etapas.

En el nivel posconvencional, característico para esta investigación, los estudiantes tratarían de definir los valores y principios morales de manera autónoma. Los valores y principios tienen validez y aplicación fuera de la autoridad de personas o grupos que los asisten, pero incluye los cuestionamientos legales y los valores profesionales que han llevado en sus cursos en la Universidad.

El dilema pone al grupo a discurrir en la situación en la que debe decidir por su vida tras haberse enterado del contexto moral. El dilema incluye varios elementos que implican en la decisión de los participantes que se ponen en los roles del segmento. Justo en esto remite el modelo, a que luego lo ponga en mención de su vida de relación y con la profesión. En este modelo, es posible contemplar la Misión Institucional, puesto que es una directriz que está inmersa en la formación ético-académica, que se considera en la política de lineamientos y de competencias formativas de la Universidad Santiago de Cali.

Las preguntas en el grupo focal se refieren a la orientación legalista, la obediencia de las leyes, la relación contractual con los demás, los derechos que tienen los participantes de la situación; y se refieren a los sentimientos morales acerca de la decisión en el dilema. Al aplicar el *test* de preguntas, o llevar la investigación a la práctica, con preguntas que contienen referencias del nivel posconvencional, permite pensar que las formas de comprensión, preferencia, asimilación y decisión, en las cuales se ponen en el lugar como participantes del procedimentalismo en la formación ético-discursiva.

El procedimiento permite entender que

> (…) el psicólogo toma una teoría, desarrolla una prueba por medio de la investigación en la psicología evolutiva y luego empieza a aplicar la teoría y a hacer prescripciones de la teoría a la práctica en el salón de clase; luego evalúa los efectos por medio de una investigación sumativa en vez de formativa (Kohlberg, 1989, p. 26).

Se reconoce que las profesiones son diferentes, así como sus actividades y relaciones. Sin embargo, la investigación cualitativa puede captar de su realidad las cualidades de la comunicación y encontrar patrones de sentido subyacentes de las acciones y de sus juicios.

El método de análisis ético-discursivo está acorde con el enfoque, porque en el caso de estudiar a los estudiantes se busca comprender de ellos la situación comunicativa en la que pudieran estar en el nivel posconvencional de la formación del desarrollo moral. Con el análisis de la discusión se intenta capturar lo que la persona dice y hace; es decir, capturar la información de cómo interpreta el mundo y encontrar patrones dentro de las palabras y los actos. Esa relación sitúa al investigador lo más cerca posible de la construcción del mundo tal como los participantes originalmente lo experimentan. Cuestión relevante desde la experiencia hermenéutica, que resulta de la pragmática y la estructura intersubjetiva (el yo que habla con otros de sí siendo con otros).

El enfoque también lleva a pensar que

> (…) la etnografía desagrega lo cultural en objetos más específicos, tales como la caracterización e interpretación de pautas de socialización, la construcción de valores, el desarrollo y las expresiones de la competencia cultural, el desarrollo y la comprensión de las reglas de interacción, entre otros (Sandoval, 2002, p. 61).

Este filón de etnografía permitiría captar del grupo de participantes los aspectos que involucran la formación de discursos para evaluar la experiencia del desarrollo moral desde el interés teórico.

3.3 Instrumentos de registro

La investigación permite tener a disposición, en tiempo real, a los participantes de la dinámica del discurso. Con el modelo se establece una relación entre el investigador y los actores sociales, de los que se obtienen datos que luego se sistematizan. Los datos se obtienen de la voz de los estudiantes, de la profesión a la que pertenecen y de sus

actividades; este modelo sólo es posible tras haber acordado el horario de las sesiones con cada docente del área de ética del departamento de Humanidades.

Para esta investigación se consideró el trabajo a través dos instrumentos:

a) El grupo de discusión con un dilema moral de segmento audiovisual con base en preguntas para llegar a conclusiones (Formato No 1).
b) La encuesta con pregunta abierta para respuestas individuales acerca del dilema moral en relación a sus juicios morales en su profesión (Formato No 2).

El grupo de discusión con un dilema moral sigue la actividad comunicativa a través de preguntas. Este modelo no difiere del *kohlbergiano*, puesto que no es doctrinario, sino socializante. Se espera en cada sesión que se compilen los argumentos de los participantes, además que requiere, a) del uso de la crítica grupal, del esfuerzo de pensar en su rol social y b) en situaciones particulares de su cotidianidad.

Este modelo articula el razonamiento moral con los principios generales reversibles y universales, por la formación discursiva de la voluntad, por la corrección de normas, de reclamos y necesidades, que logran un proceso de diálogo o situación comunicativa ideal, libre de dominación y manipulación (al estilo *habermasiano*). Importante que se identifique la toma ideal de roles, en cuanto se enfrentan ideas, reclamos de unos y otros por medio de sus roles.

a) Los participantes de la comunidad universitaria emiten juicios, posturas, comentarios, opiniones, conclusiones y sugerencias; b) se considera que al menos entre 10 y 20 estudiantes participan en cada grupo de discusión; c) hablan de un tema (dilema) bajo la dirección de un *moderador.* Sólo estas personas son *un grupo* en ese momento cuando son citados (en el curso del área de ética) para hablar de un

tema; es decir, hay un grupo de discusión cuando los individuos se encuentran y hablan para construirlo (Callejo, 2001, p. 22); d) esta conversación parte de una serie de preguntas que en su contenido interroga acerca de sus vivencias particulares, la orientación legalista y de contrato social y la orientación de principios éticos profesionales. Las preguntas involucran estos aspectos como referentes de la *comunidad universitaria.*

Cuadro No 1 Formato de Preguntas para grupo de discusión

Formato No 1 de Preguntas para grupo de discusión
El procedimiento de la formación discursiva en estudiantes de la Universidad Santiago de Cali
Preguntas del dilema moral
Escena elegida para la actividad de discusión
Película: L*as Reglas de la Vida*
Director: Lasse Hallstrom
No de participantes _____ soporte de asistencia _____ fecha: _____
1. ¿Qué piensan de esta situación?
2. ¿Qué piensan del rol profesional que cumple Homer?
3. ¿Qué piensan de la actitud del señor Rose?
4. ¿Qué harían como amigos de Rose hija?
5. ¿Qué harían las chicas en la situación de Rose hija?
6. ¿Qué harían los chicos en la situación de Rose hija?

7. ¿Cómo pueden abordar desde su profesión (tus competencias) este asunto del aborto?

Fuente: Muñoz, 2018.

b) La encuesta con pregunta abierta se realiza para describir los aspectos de los niveles de formación del juicio moral. Esta prueba de preguntas-semiestructuradas se aplica luego de conducir discusiones que describen el desarrollo moral del segmento audiovisual.

Cuadro No 2 Formato con pregunta abierta

Formato No 2 Encuesta con pregunta abierta	
El procedimiento de la formación discursiva en estudiantes de la Universidad Santiago de Cali	
Programa:	Semestre:
Curso:	Horario:
Sexo:	Edad:
Escriba un texto breve acerca del mensaje del segmento audiovisual y la responsabilidad que usted tiene como profesional	

Fuente: Muñoz, 2018.

3.4 Acerca de los estudiantes seleccionados

El procedimiento se dio de la siguiente manera: a) se acordó la selección con cada docente del área de ética, y se aseguró el consentimiento del grupo de estudiantes; b) en cada aula se presentó el segmento audiovisual del dilema moral; c) luego, se empezó a preguntar y se

grabaron las respuestas de los participantes. Cada actividad tuvo una duración no mayor a una hora. Este tiempo incluye la segunda implementación de un cuestionario con pregunta abierta que invita a relacionar el dilema con su profesión.

Se considera en esta actividad que los estudiantes se han alimentado durante su vida de los esquemas comportamentales familiares, de la ciudadanía, de variadas formas de estar en el mundo que son adquiridas de los proyectos de los adultos, las ideologías, la vida comercial y de los medios de comunicación, pero también de su estatus con aspiraciones profesionales, que es un conocimiento especializado con el que se puede anticipar lo que será su vida. Le Bigot (2004) enuncia que "la adolescencia moderna es una auténtica concentración de la vida pasada y futura" (p. 11). Ya no sólo sería del preguntarse por qué deben hacer, cómo deben comportarse, sino por quienes quieren ser o desearían ser. "Nuestra existencia podría convertirse en una larga adolescencia con fases de reflexión, con momentos de sueños y otros de realismo, y la socialización familiar evolucionada (de contactos y las relaciones de redes sociales), etc." (pp. 41-42). Hay que abordar que, aunque la adolescencia tiene en cuenta el pasado, el futuro y otras variantes, se ubica en una etapa de transición entre el dejar de ser niño y ser adulto, entre ser estudiante y convertirse en profesional.

Los estudiantes, que están en la adolescencia-tardía, se ubican en el ámbito universitario. Tienen ciertos cambios físicos y emocionales que continúan en el proceso de maduración o de adaptación al mundo adulto (p. 42). Esta etapa se da en la educación media hasta la superior, que abarca el período comprendido entre los 18 a 25 años (a veces más). La mayoría de edad legal con diferentes criterios identificados con la autonomía física y financiera. En esta etapa se destacan las características de un momento histórico de las personas en el ámbito educativo, cuando ellos están cursando una profesión.

3.5 El juicio moral de estudiantes a través del segmento audiovisual

El estudio del procedimentalismo en la formación ético-discursiva de los estudiantes, permitiría la reflexión respecto de la mediación de la que no puede deshacerse la individuación y la colectividad cuando se enfrenta a dilemas morales acerca de su profesión. Hay un saber que ha sido forjado durante la carrera, en los cursos y prácticas, que desarrollan su formación académica y sus competencias respectivas.

Si el desarrollo de las competencias es propiciado desde su profesión, entonces se sugiere que esto tiene implicación en el desarrollo moral de los estudiantes, según su disciplina. Se debe aclarar que, al tomar las competencias para determinar aspectos del juicio moral, se incurre en implicaciones valorativas, de principios que enmarcan la orientación disciplinar.

Con esta indicación, se implementó el *formato de grupo de discusión* a ocho cursos del área de ética de los docentes: Ana Carolina Ardila, Katherine Esponda, Adolfo Barbosa, César Augusto Vásquez y Luis Armando Muñoz (presencial y virtual).

El dilema moral que se presentó a los estudiantes está en un segmento audiovisual que hace parte de la película *Las Reglas de la Vida*[1] del director Lasse Hallstrom en el año 1999:

La escena da cuenta de la situación dilemática en la que está Rose, única mujer entre un grupo de recolectores de manzanas en un pueblo norteamericano. En la secuencia, los personajes se enteran del malestar físico de Rose, y Homer Wells –un aprendiz de medicina– se acerca para ofrecerle ayuda. Rose está embarazada, y ella se cuestiona por el

[1] Texto original de Jhon Irving, escritor estadounidense.

futuro de su vida y la del bebé. Las condiciones son complejas, porque depende del señor Rose, su padre. Homer le pide que no tome decisiones lamentables, que él la puede llevar a San Clouds (Centro de Huérfanos) para que decida. Candy Kendall, amiga, se entera y quiere ayudarla, porque ella también estuvo embarazada. Rose se niega a contar quién es el responsable, pero finalmente dice que es su propio padre. Homer enfrenta al señor Rose, quien le refuta. Finalmente, Homer ve que la muchacha está decidida a no tener el bebé y los prepara para abortar.

Esta unidad (relato del segmento audiovisual) para la reflexión, permite luego la expresión de las prácticas del sentido común de los estudiantes, de sus competencias o habilidades para responder en un contexto hipotético. Es decir, las competencias profesionales de los estudiantes constituyen parte del discurrir, en tanto que se convierten en preguntas para inferir a través del dilema moral. Si bien esta situación comunicativa puede proponerse para todas las disciplinas, esta pieza audiovisual implica directamente en la dinámica del estudiante, por ejemplo, en el discurrir de los profesionales de medicina y afines en la universidad. No obstante, esto se ajusta metodológicamente en relación con el mundo profesional, ciudadano, intelectual y emocional para las otras profesiones, que en cuanto empiezan a discurrir interpretan el deber ser profesional sin tener conocimientos especializados.

3.6 Del grupo de discusión o de la argumentación colectiva

Los cursos del área, presenciales y virtuales, que se abordaron fueron: ética, ética de la profesión docente, ética profesional, ética y códigos deontológicos, y bioética 1, 2 y 3. Se realizaron los mismos formatos para los cursos virtuales en un cuestionario en *Google* y se adjuntó el *link* del fragmento de la película para que los estudiantes pudieran participar. Al respecto, no se considera que exista mayor diferencia, en cuanto a las respuestas que se plasmaron en la solicitud; sin embargo,

no queda registrada la observación del investigador que sí se da en la implementación de los formatos en los cursos presenciales.

Las profesiones que se presentaron en esos cursos son las siguientes: Comunicación Social, Publicidad, Trabajo Social, Licenciatura en Sociales, Educación Preescolar, Fisioterapia, Enfermería, Tecnología en Regencia de Farmacia, Medicina, Terapia Respiratoria, Odontología, Mecánica Dental e Instrumentación Quirúrgica.

Aquí no se muestra una colección fiel de los enunciados de los estudiantes, sino que se toman los elementos coincidentes, similares, diferenciales que permiten la comprensión. Puesto que no se trata de una labor explicativa, se enfatiza en el análisis del uso del lenguaje, que permite destacar en los sujetos una parte de su cultura, pensar en lo que las personas dicen compartir éticamente. Ese sentir del grupo, destaca lo que creen y sienten. Esta es la interpretación de las significaciones con base en la expresión de lo social.

El entorno en el que se presenta el dilema es el salón de clase, y esto condiciona las posibilidades de expresión. Tal intención metodológica solicita que se permeen las ideas propias del ámbito académico con el léxico ético de la profesión. El uso del lenguaje, la expresión del estudiante, entonces se enlaza con su realidad, con su profesión, con la formación ético-discursiva y se enfrenta a las determinaciones de los compañeros en el aula de clase.

3.7 La descripción de la formación discursiva a través del dilema

1) A la pregunta sobre el segmento audiovisual (dilema moral) ¿Qué piensan de esta situación? Los estudiantes inicialmente se muestran indispuestos, molestos, por la situación de Rose. Hay frases como: “la

situación por la que está pasando Rose es muy triste y preocupante", "es una situación complicada", "esta situación se torna muy compleja", "es una situación muy grave e inhumana", "un hecho de total repugnancia", "una persona que es padre y abuse de su propia hija no tiene sentimientos", "Rose estaba siendo abusada por su padre", "es muy triste ver cómo los vínculos más cercanos son quienes hacen verdaderamente daño", …

El segmento se contextualiza para quienes recurren a encontrar elementos previos para luego emitir juicios. Se narra la situación en el estado de Maine en Estados Unidos de 1943, época de la segunda guerra mundial, una cuestión que era más importante que los conflictos domésticos. También es un momento en el que las mujeres no tenían gran participación en la sociedad, más bien eran dependientes, inferiores y más en las poblaciones afro.

Un estudiante dice que el "dominio del Sr. Rose sobre su hija era evidente no sólo como padre, sino también como hombre". Frente a lo normalizado en la comunidad, "no importaba lo que sucedía, todos sabían, nadie hacía nada" (Enfermería).

Un estudiante de sociales dijo algo contradictorio, en lo siguiente: "pienso que Homer y su amiga no respetaron la intimidad de Rose, ya que ventilaron lo que le estaba pasando"; continuó: "pero sus valores no les permitían quedarse callados ante esa situación, ya que al parecer ella estaba siendo abusada por su padre". Lo contradictorio está en la idea de respeto, al tener en cuenta el contexto histórico del relato se da cuenta que para ese tiempo Homer faltaría a la forma de actuar o de callar, lo que la dominación masculina hacía.

La mayoría de los estudiantes no está de acuerdo con la actuación del protagonista. Se resume en esta frase: "Homer decidió 'ayudarla con el problema', pero no le dio a conocer otras alternativas". Con ello,

se interpreta en los grupos que Homer ha faltado a las características éticas y culturales, pero no a la profesión.

Se puede denominar condiciones de decisión, las que vieron y expresaron los estudiantes al respecto. Una de ellas está en términos narrativos, al decir que "el tema principal de la película está basado en el *derecho de elegir*, específicamente el derecho de una mujer a elegir si quiere tener un hijo" (Medicina); una segunda, referente a la decisión, pero más hacia las posibilidades contextuales, " las mujeres no son libres de elegir, los doctores tampoco tenían otra opción, porque si estaban de acuerdo con el aborto se veían obligados moralmente a ayudar a las mujeres que quieren abortar" (Medicina); la tercera, se inclina hacia el principio de libertad, aduciendo que "lo que se ha violado aquí es la libertad de elección de cada mujer, porque si el aborto fuera legal, una mujer podría elegir" (Medicina).

La coacción es determinante en la narrativa, se vuelve un elemento indispensable en la estructura psíquica de los personajes. Conduce ideológicamente a la dominación masculina. Los estudiantes dicen que Rose "no debía decidir no solamente si contar que su papá estaba teniendo relaciones sexuales con ella, sino también si abortar al bebé que está engendrando" (Odontología), en detrimento de su propia libertad de decisión.

También piensan los estudiantes en el escenario de posibilidades de salubridad, como: "se va a exponer a un aborto en condiciones no muy óptimas y puede llegar a perder hasta su vida" (Medicina), o que "Homer actúa con su intuición y busca el bienestar para ella, aunque no sea un proceso legal ni higiénicamente aceptado" (Comunicación). En cuanto a lo mental, dicen que "es importante observar los ámbitos morales, psicológicos y clínicos del asunto", o el resumen narrativo que acusa al señor Rose: "se comprende que la chica no quiera tener el bebé, ya que es de su propio padre, algo que puede generar traumas";

y similar a esto: "que bastante enfermo debía estar [el señor Rose] para tener una contradicción tan grande de decir que nunca le haría daño a su pequeña, y lograr embarazarla" (Terapia respiratoria).

Cuando se pregunta a los grupos, que si vieron algún aspecto que indicara que ella había sido abusada, la mayoría ya no concuerda, no lo llevan a una conclusión, suponen por ejemplo que pudiera ser un acto de abuso o violación, que en el contexto de situación las personas "lo normalizan o naturalizan", como si fuese algo de lo cotidiano; pero, no siguen así al encontrar el rechazo de la comunidad, que, aunque lo sabe y rechaza, no tiene injerencia en cuestiones personales y de crianza. Es un asentimiento de la cultura que implica que "Sí abusó de ella", pero esta fuerte afirmación lleva a los estudiantes a pensar que Rose hija no sólo estaba sufriendo, tenía miedo, sino que su reacción de inconformidad demuestra que fue en contra suya, que fue abusada.

La argumentación, para determinar las pretensiones de validez del aborto, se dirime en lo siguiente: primero, "para una gran parte de la sociedad es 'inmoral el aborto', pero no podemos negar que esta situación no es común, y es más inmoral que un padre abuse sexualmente de su hija" (Preescolar); segundo, "estamos viendo que es un embarazo en contra de la voluntad de una persona, en tal caso el doctor actúa en torno a la razón y no al corazón" (Instrumentación); tercero, "es evidente que todavía se presenta ignorancia en la cuestión de educación sexual en las zonas rurales" (Trabajo social); cuarto, a menos que "si ella no quería tener al bebé, era mejor que después de su formación, darlo en adopción a personas que si puedan amar a este ser humano" (Trabajo social).

En la discusión, se presentaron dos aspectos: el derecho a la vida de la criatura y el derecho a la madre de decidir. La tendencia de las estudiantes fue la segunda, al decir "que sea la madre la que tome esa decisión, porque sería al fin y al cabo ella la que lo gestará por nueve meses y criará por gran parte de su vida" (Terapia respiratoria).

Sin embargo, los estudiantes pudieron llevar a su propio contexto el asunto del aborto y de la educación sexual. Esta transición era de esperarse, puesto que cada quien puede desde su experiencia o formación discursiva determinar lo que considere para responder a qué debería hacer o cómo debería comportarse. Algunos aspectos se pueden señalar en lo siguiente: "hay muchos métodos anticonceptivos para cuidarse", "siempre un hijo es una bendición", "un padre siempre debe guiar por el mejor camino a un hijo", "un hijo no es un error, es una bendición".

Se pueden encontrar cinco tendencias en la primera pregunta para los estudiantes que participaron. Su procedimentalismo; al tomar como propia la situación de desavenencia, se describe en las ideas que se encontraron en común en sus respuestas: a) Rose hija decide abortar, porque los demás le dicen que lo haga: por presión, manipulación, obligación. Hay muchos aspectos contextuales que también están involucrados como escenario de acción cultural. b) El padre decía amar a su hija, pero da la impresión de que era otro tipo de cariño. Era un abuso, una violación, para la mayoría de los estudiantes, pero también se encontró la opinión de que se trataba de un consentimiento aprendido culturalmente con el que se acepta todo lo que dicta el padre. c) Rose hija aborta por decisión propia, es una opinión que se comparte con quienes aseguran que sin ello Homer no actuaría, además que, en la penúltima parte de la secuencia, ella quiere escapar para deshacerse del problema. Aquí los estudiantes toman en cuenta que al llamar "problema", se entiende desde la situación narrada, pero desde lo humano no lo sería. d) Encrucijada entre lo moralmente correcto (Rose hija no sabe qué decisión tomar). Se entiende que previa a la decisión de Rose, ella tuvo que pasar por una meditación y presión contextual (moral), lo mismo que Homer, quien viene de pasar por un periodo de búsqueda de la identidad profesional; y allí logra confirmarla en la medicina. e) Repugnante que un padre viole a su hija. Se comenta que en ese contexto (años 40) también como ahora, es una falta moral.

3.8 El rol profesional

2) A la pregunta ¿Qué piensan del rol profesional que cumple Homer? Se toman de las respuestas aquellas que han coincidido de manera positiva y negativa.

El rol de Homer es el de médico, al respecto dicen –no todos los estudiantes– que: "Homer cumple bien con su rol profesional, pero su rol ético y moral no es el más idóneo, ya que el aborto no es la mejor solución" (Trabajo social), "moralmente y éticamente no es bien visto este proceso, pero estaba en todo su derecho, ya que había sido un caso de abuso" (Trabajo social), "sería juzgado para mal, ya que se supone que los médicos harían todo por salvar una vida" (Comunicación), "Homer actuó conforme a su profesión y aunque pueda parecer descabellado, actuó también conforme a la autonomía de la mujer" (Enfermería), "los médicos éticamente tienen el deber de preservar la vida bajo cualquier circunstancia, pero esa vida incluye también a la madre, aquella a la que también se le debe el mismo valor sin ningún reparo bajo todos los escenarios posibles, lo que en consecuencia representaría también garantizar psicológicamente la misma" (Medicina), "como espectadora no señalo el hecho de la práctica del aborto como correcto o incorrecto, me opongo es al hecho que haya sido una persona tan cercana quien lo practicara" (Medicina), "él no piensa sólo en el momento, sino también en las consecuencias que traería el niño al nacer, él como médico debe tener claro, que podría nacer con problemas ya sea fisiológicos o mentales" (Comunicación), "no pienso que haya actuado de forma incorrecta, pues su labor como profesional médico es la de ayudar a las personas que lo necesitan" (Terapia respiratoria),

El rol de Homer tiene una objeción moral. Los estudiantes asumen que "por el lazo emocional previo, es posible que no se haya tomado una decisión con la claridad y objetividad requerida en el caso" (Trabajo social), "me parece que él está actuando de acuerdo a la situación

que está pasando con Rose, pues él está cumpliendo con el deseo de ella, pero a la vez está actuando en contra de sus principios como profesional" (Publicidad), "considero que el rol profesional de Homer se vio permeado por sus sentimientos como persona y se terminaron involucrando en el accionar como profesional" (Enfermería).

Esta objeción al actuar profesional de Homer es reversible si se piensa que "la mujer quería interrumpir su embarazo" (Medicina), "él organiza el material necesario para realizar la intervención, lo que me lleva a pensar que lo está haciendo de forma correcta" (Instrumentación), "no creo que desde su profesión haya actuado de forma indebida" (Terapia respiratoria). Hay que añadir, según la percepción de los estudiantes, que "Homer se negaba rotundamente a realizar abortos, pero al ver que Rose estaba embarazada de su propio padre decidió hacer lo correcto" (Medicina).

La profesión vs la vida

No consideran que Homer actuara en contra de la vida. Sin embargo, hay diferencias de opinión que se deben contemplar frente a la profesión: "considero que actuó pensando en el bienestar del bebé también, no fue una decisión egoísta la de prestarse para interrumpir el embarazo" (comunicación), "pensó en las consecuencias que podría traer a la vida de esta mujer al tener un bebe" (Publicidad); y sólo en algunos comentarios se sostuvo que "Homer es un médico que incumple con su ética profesional, ya que un médico tiene que defender la vida" (Trabajo social). Es importante que se contemple este comentario, porque en el desarrollo del grupo de discusión se discurrió en dejar claro que el contexto cultural del relato implicaba el aborto como posibilidad y que Homer había actuado frente a la situación desaveniente por el saber que podía ofrecer. Con ello, no significaría que Homer estaría en contra de la vida.

En conjunto, están de acuerdo que en el relato Homer le dio su apoyo como profesional a la decisión que Rose tomó, y al señor Rose le hizo caer en la cuenta del error que cometió al embarazar a su propia hija. En esto último, puede entenderse que el procedimentalismo en el que incurre la formación discursiva de los estudiantes apunta a contemplar que el profesional no sólo se encarga de cuestiones técnicas, sino de la forma de comprender el contexto de situaciones de las personas implicadas.

Se pueden encontrar las siguientes interpretaciones acerca del rol profesional: a) *Homer piensa que la solución es el aborto*, es una hipótesis que surge desde el relato, porque es el saber del personaje que se involucra, tras haber comprendido la situación en la que se encontraba Rose. Los estudiantes consideran que el profesional en este caso se adelanta a sugerir que puede ayudar desde ese saber que se practicaba en el orfanato. b) *El médico está violando su ética profesional, pero no está salvando la vida*, resulta como una contradicción, puesto que en los grupos de estudiantes se dividieron las opiniones. Este aspecto fue fructífero para entender la formación discursiva y el procedimentalismo, que subsiste en el dilema, de lo correcto y lo incorrecto. Por un lado, la posición del médico al ir en contra de su ética profesional y la posición del médico que considera que actúa en razón al bienestar de la embarazada, y que ello constituye también una parte indispensable del acto médico; y por otro, que ambas posiciones estarían en contra de la vida del ser en gestación. En esta postura, gran parte de los grupos ponen por encima que el Señor Rose, siendo el padre, cometió una falta ética al embarazar a su propia hija y que ello sirve como soporte para practicar el aborto. c) *Le hace saber a Rose hija las opciones que tiene*, se refiere al apoyo (la importancia) que le da el médico a la decisión de Rose, aunque esa posibilidad no se contempla de manera cultural. Los estudiantes son enfáticos en que la cultura en la que se desarrolla la historia tienen gran incidencia las prácticas que se dan por la dominación masculina. Rose no tiene opciones, puesto que

se debe a su padre, que al mismo tiempo es su victimario. d) *Practica el aborto sin los medios, conocimientos y/o condiciones adecuadas*, se refieren los estudiantes al contexto profesional, Homer era un aprendiz y no un profesional y por tanto se fijan en que no se llevaron a cabo todos los protocolos que los estudiantes han conocido; es decir, se comparan los estudiantes de Medicina y carreras afines con la manera de proceder de Homer. Aquí se nota una aprehensión de lo profesional y el juicio moral que ello implica, en cuanto les permite también tener en cuenta las dificultades del profesional en acción. e) *Debía denunciar al papá*, se refiere a que Homer, siendo quien más conocimiento tenía de la situación, debió denunciar la situación desaveniente. No obstante, esta situación no podía contarse más allá de las fronteras del campo, puesto que no tendría mayor importancia, si la relevancia se dirigía a la segunda guerra mundial. f) *Actuó bien*, se refiere a que Homer cumple un papel indispensable en el dilema, y tiene razones para la defensa de su forma de actuar; partiendo del consentimiento de Rose.

3.9 Percepción del rol desaveniente

3) A la pregunta ¿Qué piensan de la actitud del señor Rose? Los estudiantes tienen en cuenta los aspectos culturales del episodio (del tipo sistémico), apelan a la dignidad de la hija y se molestan por la falta cometida por el señor Rose.

Hay que tener en cuenta que los estudiantes ven en la escena que la actitud del señor rose “demuestra que sí sostuvo relaciones con su propia hija, también que está enfermo, puesto que se evidencia que está enamorado de su hija, no solamente la ama como su hija, sino también como mujer, lo que me parece terrible” (Enfermería). A la par de ello, lo califican de “bastante cínico, puesto que se metió con su hija, pero hablamos es de que tuvo relaciones sexuales con su hija y para haber sido su hija lo vi muy tranquilo” (Medicina).

Aprovecharse de su autoridad como padre o como el jefe de la cosecha en la finca, tiene una repercusión que raya con la versión moral de que los mayores dan el ejemplo y que la sociedad se construye a partir de ahí, o que los más jóvenes aprenden del ejemplo de sus mayores. En los estudiantes aparecen las frases como: "el Sr. Rose es un hombre dominante, al cual todos 'respetan', pero parece más que le temieran y por eso no dicen nada, no es un personaje que genere confianza y se muestra como alguien con quien no se puede hablar sobre los problemas" (Trabajo social). Ante esta idea de abuso de poder surgen interpretaciones acerca de su estado mental de tipo profesional: "Esta persona lógicamente debe tener algún tipo de trastorno con sentimientos confundidos, con una percepción oscura, con reacciones de ansiedad, que sin importarle causa daño a su hija sin medir las consecuencias, tanto físicas como psicológicas" (Trabajo social).

En conjunto, los estudiantes llegan a conclusiones del rol de padre, jefe, ciudadano, que no son positivos para su actuación social. "El señor Rose comete un delito de abuso sexual que no es bien visto ante la sociedad, violando los valores sociales y pasando por encima de una ética de respeto por la vida y la integridad de una persona, en la mayoría débil e inocente" (Medicina, similar Comunicación y Publicidad).

Los esquemas de lenguaje desaveniente se describen en sus frases:

a) "El señor Rose es lo más deplorable que puede existir".

b) "Es inconcebible bajo cualquier razón el abuso físico y de poder que ejerce sobre su hija".

c) "Para cualquier ser humano es una situación indignante".

d) "En una conducta normal y bien tratada, lo lógico sería resguardar como padre la integridad de su hija, respetarla".

e) “La conducta irracional está tal vez influida por traumas de la niñez o condiciones psiquiátricas”.

f) “Nada ampara dicha situación, pero desde la ficción, representa un personaje impecable, desde libreto, actuación, estructura, al punto de hacer totalmente creíble su abuso”.

g) “El señor Rose es el reflejo de muchos personajes que a diario siembran el temor, el abuso y la desdicha de inocentes”.

En estas frases subyace un esquema de la conciencia de sí, en comparación al comportamiento personal. Pero existe una relación intrínseca en las posturas de los estudiantes, en cuanto de lo personal se alimenta el comportamiento profesional. Este esquema que remite a otro, es producto de la cultura escolarizada que deviene en mensajes del comportamiento y la respuesta por el deber ser ciudadano o en sociedad. Esto no implica que sea producto de la universidad, sino de la cultura escolar que traen los estudiantes previamente. Esta conciencia convencional, de tránsito a la posconvencional, determina una fase intermedia en la que la observación de una realidad es directa o indirectamente participativa. No es sino tener en cuenta las descripciones acerca de la situación dilemática frente al señor Rose en relación a los demás personajes del segmento de la película.

En consecuencia, en la descripción desaveniente, las características de una persona que comete una falta moral y ética puede darse así: “…es un enfermo”, “le pide a Homer que no la lastime, cuando es él quien más la ha lastimado”, “quiere esconder lo que hizo, porque sabe su gravedad”, “pasa los límites de la integridad que debe tener una familia”, “pierde el respeto absoluto a la vida”, “no ve las consecuencias”. No obstante, hay una salvedad en esta descripción, porque los participantes del grupo de estudiantes también consideran importante que este personaje al final haya reconocido el error: “aplaudo su valentía al reconocer lo que

ha hecho", "dejarse ayudar de Homer", "teniendo en cuenta el repudio social al que esto conllevaría", "demuestra su preocupación por la operación".

Se pueden encontrar las siguientes interpretaciones acerca del rol desaveniente. Estas, entendido de las siguientes percepciones del señor Rose en su representación del padre que abusa de su hija: a) los rasgos profesionales no se distancian de la percepción personal. La conciencia de este rol desaveniente indica el conjunto de los estudiantes que "es una persona enferma"; b) si bien ha tenido poder, autoridad, no sólo como patrón de cosecha, de representar un papel de adulto, "actúa mal al violar a su hija"; c) la frase que también aparece en los grupos de estudiantes se resume en que el señor Rose *no sabía que estaba mal tener relaciones sexuales con su hija,* y esto en los estudiantes creó una discusión que invita a tener en cuenta los esquemas comportamentales que subyacen en dos bandos argumentativos; d) no obstante, la mayoría concuerda en que "es malo" estar sexualmente con un familiar, y frente a ello lo llevan al entorno de las noticias en las que aparecen a diario casos de violación de niñas por algún familiar; e) en el caso del señor Rose, hay que comprender a algunos estudiantes que tienen algunas hipótesis de su comportamiento (Medicina, Terapia Respiratoria, Instrumentación Quirúrgica; Comunicación), las cuales llevan a pensar que se debe a que "le faltaron valores" de crianza.

4) Entre los grupos de estudiantes había mujeres, a quienes se les pudo preguntar desde su posición como tal. Esto debe ser considerado, como lo advierte este documento, desde la concepción de Carol Gilligan. A la pregunta por ¿Qué harían las chicas en la situación de Rose hija?

Las estudiantes tienen dos posiciones respecto del aborto. Dicen que si están como observadoras de la situación: "buscaría ayuda psicológica, la alejaría de su padre y la ayudaría para que tome la mejor decisión", "le ayudaría a entender que lo sucedido con su padre no está bien, y que

no debería de callar ese tipo de situaciones", "apoyarla y aconsejarla para que así pueda tomar una buena decisión", "en primer lugar la escucharía para lograr saber qué sucedió y cómo fueron las cosas, que ella sienta que tiene un apoyo" (Trabajo Social), "buscaría ayuda, ya que no es un tema fácil de tratar, que transformará la vida de muchos y no se pueden tomar decisiones apresuradas" (Publicidad), "denunciar ante las personas o autoridades competentes para frenar el abuso, imponer un castigo y garantizar los derechos de Rose" (Contaduría).

Dicen de manera empática: "le aconsejaría y le ayudaría para que no tome la decisión de abortar", "que mejor vea la forma de salir adelante con el bebé" (Trabajo Social), "que este bebe inocente no tiene la culpa de lo que le ha pasado y de la forma que lo concibió" (Instrumentación Quirúrgica), "debo respetar la decisión que ella tome, es muy fácil criticar y hablar sin ser uno la de la situación" (Comunicación).

Incluyen aspectos de amistad, como parte del comportamiento empático frente a la situación desaveniente. Hay que tener en cuenta este aspecto, puesto que para algunas de ellas no se trata de opinar a distancia, sino de ponerse en el lugar más cercano de la situación de Rose hija. "Como amiga de Rose estaría siempre dispuesta a escucharla, a ser por un instante la vía de escape de aquellos sufrimientos que la aquejan" (Trabajo Social), "compartiría con ella su dolor, lejos de tener la intención de lanzar juicios de valor hacia sus acciones" (Comunicación), "trataría por todos los medios de ayudarla a huir, para que lejos del lugar y de las personas que tan infeliz la hacen, pueda tener una vida más digna y decidir sin presiones su actuar" (Enfermería), "buscaría la forma de ayudarla sin hacer que todos se den cuenta pues es una vergüenza, también le aconsejaría un aborto" (Publicidad), "Mi ayuda sería oficial, creyendo en que las leyes de su país van a permitirle a ella superar esa situación, evitar el dolor de un aborto y alejarse del daño que le ha producido su padre y seguramente le seguirá produciendo" (Ciencias Sociales).

La interpretación que se da en la posición de las estudiantes se inscribe en dos posibilidades para asumir la solidaridad de género. A la pregunta personal, en la posición de Rose, a) la mayoría abortaría, teniendo en cuenta la situación que se asume como víctima que puede tomar la decisión de no tener un hijo de su propio padre; b) sin embargo, hay varias de las estudiantes que dicen que lo tendrían, teniendo en cuenta los mismos aspectos de la situación de Rose. En esto último, se encuentran posiciones que van más allá de la cuestión profesional, como el credo religioso, los principios familiares y el conocimiento de algunas experiencias.

La pregunta fue dirigida a las estudiantes, pero con la intención de que pensaran como hombres (masculinos), como adolescentes, en su situación personal que son dependientes, que tienen sueños con su profesión y con un futuro laboral. Ellas dicen que, en tal caso, considerarían que Rose debería huir. Igualmente, ellas identifican la posibilidad de que un hombre que viola a una mujer, eso haría; lo mismo que resulta si a esa edad un adolescente no pudiera hacerse cargo si la novia quedara en embarazo.

5) A la pregunta ¿Qué harían los chicos en la situación de Rose hija? Los hombres responden de manera similar a las mujeres.

Un grupo de estudiantes puede orientarse por frases que defienden la vida del bebé: “es muy probable que me aleje del padre y que comience una nueva vida” (Comunicación), “tendría el niño, porque yo defiendo la vida ante todo”, “el aborto no es una opción en ningún tipo de situación” (Contaduría), “nunca tomaría como opción abortar” (Trabajo Social), “En esa situación tendría mi hijo, ya que por mis creencias no estoy de acuerdo con el aborto” (Trabajo Social), “es un ser humano y tiene derecho a nacer así haya sido causa de abuso sexual” (Medicina).

Otro grupo se guiaría por los estamentos ciudadanos: “hablaría con alguien que pueda ayudarme y guiarme en la situación por la que se esté pasando” (Publicidad), “algo así no debe ocultarse, ya que hay otras a las que les puede suceder y hablando se podría evitar” (Comunicación), “buscaría ayuda de la policía o de alguien que sepa que va a acudir a mis derechos como defensa para que esto no suceda” (Instrumentación Quirúrgica).

Finalmente, el grupo que está en contra, comenta: “en el lugar de la joven abortaría y acto seguido escaparía del lugar” (Publicidad), “resulta egoísta dejar que la criatura nazca cuando no se tiene la estabilidad de un hogar para recibirlo y menos los ingresos económicos para garantizarle” (Terapia Respiratoria), “Respecto a la situación con su padre es confuso como actuar, porque si bien el abuso en su esencia representa una aberración, el vínculo natural que existe también es muy fuerte por ser la primera representación y abrigo que ha tenido la niña desde su nacimiento” (Contaduría), “en mi entorno, denuncio al señor Rose y aborto, después iría a un psicólogo para ayudarme a superar los trastornos que ese sinvergüenza me dejó” (Trabajo Social).

Se puede interpretar que los hombres en su mayoría no abortarían. Sin embargo, al respecto hay que tener en cuenta que la respuesta se da dentro del público, y esto puede afectar su decisión, no tanto porque sea contraria, sino que se responde ajustando a lo que pensaría la mayoría. Por ello, en el grupo de hombres abortarían menos, quizá teniendo en cuenta que no es de sus competencias pensar en este tipo de cosas tal como sí en las mujeres, por su libertad de decisión. Hay que incluir en este comentario que existen estudiantes que tomarían la decisión de abortar dependiendo del contexto de situación dilemática; con ello, se puede deducir que, acorde al segmento de la película, ese contexto podría llevar al aborto[2].

[2] Nota del 17 de octubre: en respuesta a esta pregunta en la grabación dicen todos los hombres que sí abortarían. No se sabe cuántos hombres.

6) A la pregunta ¿Cómo pueden abordar desde su profesión (tus competencias) este asunto del aborto? Los estudiantes tienen posiciones diferentes, claro está desde su punto de vista profesional, en cuanto a pensar la situación en pasos, actividades y fórmulas. Sin embargo, hay que decir que sus respuestas en conjunto, son afines a la Misión Institucional, puesto que en su deber ser hay concordancia con los objetivos profesionales de cuidar, prolongar, demandar, evidenciar, concientizar, atender, apoyar… que están presentes en sus respuestas:

Se puede enlistar las apreciaciones que acogen sus capacidades al respecto:

Cuadro No 3 Apreciación profesional

De la profesión	
a) "comenzaría a tener una comunicación asertiva con Homer"	(Comunicación)
b) "ayudaría a comprender lo sucedido como algo que no puede callar"	(Comunicación)
c) "le daría un panorama de las implicaciones del aborto; no obstante, no influiría en su decisión"	(Trabajo social)
d) "miraría otros factores como el contexto de su hogar, y cuáles fueron los factores que influyeron para que ocurriera, dicha situación"	(Medicina)
e) "primero, debería hacer una entrevista con un psicólogo, para ayudar a Rose, luego pasaría a entrevistar al padre para saber su punto de vista respecto a su comportamiento y luego teniendo los resultados podría tomar una decisión"	(Trabajo social)

f) “como comunicadores no se tiene mucha experticia en el tema, sin embargo, algo que si sabemos hacer es comunicarnos de tal forma que consigamos que confíe en nosotros y abordar los temas con asertividad lo que nos llevará a resolver los problemas con eficacia y rapidez”	(Comunicación)
g) “es necesario que desde nuestras competencias manejemos las emociones que nos puede generar la situación, evitar hacer juicios manteniendo la mente abierta para lograr entablar conexiones sólidas y profundas, lo cual ayudará aún más a abordar la problemática”	(Enfermería)
h) “Las estadísticas hablan en los últimos años más del doble de casos que se han venido presentando, las estadísticas son impresionante dándonos una idea del panorama y la sociedad en la que estamos viviendo. Todo esto es un fenómeno de descomposición de una sociedad donde lamentablemente cada vez son más los casos de abusos”	(Contaduría)
i) “es importante que entendamos el rol que tenemos como profesionales para entrar a contextualizar con las familias, explicándoles que la mejor forma de prevenirlo es estando en contacto estrecho con los hijos (niños, adolescentes)”	(Trabajo social)

j) “desde la profesión no considero que haya mucho por hacer, porque la situación es una vivencia muy personal en la que cualquier trato mediático violaría el derecho a la intimidad y al buen nombre, porque no es de negar que tal asunto causaría una avalancha de críticas”	(Comunicación)
k) “pero antes que ser un buen profesional, hay que ser un ser humano consciente, responsable y respetuoso con los demás, por ello guardaría con total recelo los detalles de este caso y estaría más pendiente de las necesidades de la implicada y como podría ayudar al respecto”	(Instrumentación quirúrgica)
l) “pasada la etapa de mayor crisis de la joven, junto a ella plantearía la manera de lograr una campaña que permita visibilizar y sensibilizar a los demás ante temas tan latentes entre la sociedad como el aborto, el abuso y la intimidación. Previamente sería necesario un diagnóstico y varias etapas para lograr que el mensaje sea el adecuado y cumpla el objetivo”	(Publicidad)
m) “considero que, aunque se logre impactar solo a un par de familias, considerando a estas como el núcleo más importante de escenario social, el tema, la figura de las víctimas y de aquellas que buscamos prevenir, cobraría gran valor”	(Comunicación)
n) “como publicista es necesario tener habilidades de análisis, planificación, estrategia, creatividad”	(Publicidad)

ñ) “teniendo claro que el incesto es un tema que aún se siga viendo, contactaría a los centros de salud del país y organizaría una campaña interna para ayudar a prevenir y detener estos actos de agresión sexual y/o psicológica”	(Comunicación, Medicina)
o) “tomaría la situación de Rose y la expondría ante la sociedad, respetando sus nombres y lugares de residencia para evitar conflictos mayores, no con un sentido morboso, sino haciendo un llamado a la sociedad para que estemos atentos a que este tipo de situaciones”	(Comunicación)
p) “utilizaría formatos como documental o reportajes o haría una película como ésta”	(Comunicación)
q) “desde mi profesión primero que todo se le debe brindar ayuda tanto psicológica como física, porque ella es la principal afectada en todo esto y también es la encargada de decidir qué es lo que realmente quiere hacer”	(Trabajo social)
r) “con una buena orientación se puede concientizar para la toma de una buena decisión”	(Medicina)
s) “pediría que incluyéramos en el proceso una denuncia en contra de su padre, por abuso”	(Trabajo social)

Fuente: grupo de estudiantes USC, 2018.

3.10 Acerca de la competencia moral profesional

Desarrollo profesional

El desarrollo profesional se relaciona en este caso del procedimentalismo de la formación ético-discursiva con la vocación formativa de la Universidad. Siendo ello lo que promulga en su Misión, debe estar atado el desarrollo profesional a concebir las competencias éticas y morales de cada profesión. Sin embargo, la formación discursiva de la profesión no es la piedra de toque y fundamento del ser, sino que es una parte indispensable que corresponde a la formación en la vívida experiencia. Estudiar la carrera profesional es una fase del crecimiento personal, la razón por la que muchos estudiantes se elevan en sus disciplinas al reflexionar en asuntos como los que trae esta investigación. Cada estudiante experimenta su deber ser en la institución, se crea las hipótesis y se traza con ello una acción teleológica en el desarrollo profesional y personal. Ahora bien, los estudiantes que participaron en esta aplicación del fragmento de la película están relacionados con la formación de personas íntegras, con sus competencias, con sus habilidades de pensamiento y capacidades prácticas (técnicas, conceptuales), con perspectiva humanista, analítica, incluyente y crítica (ética y moral desde su profesión).

Hay que tener en cuenta que los estudiantes se van formando con la idea de la responsabilidad profesional en la sociedad. Tienen en mente que ser profesional implica una representación de la vida social y universitaria, en cuanto que su educación da cuenta de su proceso o su procedimentalismo formativo. De ellos se entienden los siguientes esquemas ético-discursivos:

a) Dicen los estudiantes que *debemos educar a nuestros jóvenes en diferentes valores*. Esta idea surge del pensamiento en relación a quiénes

se dirigen sus mensajes, sus actividades y productos en la sociedad. Esta idea de madurar, de ser adulto, de enseñar por el ejemplo, radica en su procedimentalismo del aprendizaje en la vida familiar, pero incurre en la vida universitaria cuando el desarrollo de la conciencia moral atiende la petición de la juventud en la ciudadanía. Estos valores tienen incidencia en el caso de Rose hija, pues la situación que ella vivió se debió a la falta de educación, de conocimiento acerca de los valores familiares y el respeto por los demás.

b) Como profesionales se sienten en la obligación de difundir ideas que permitan denunciar, advertir, a las personas de lo que acontece, para que no vuelva a suceder alguna situación de desavenencia como la que trae el fragmento de dilema. La idea que emana de la discusión es la de *emitir un mensaje educativo y reflexivo sobre el aborto*. Esta es la más alta necesidad de los profesionales que desean hacer algo para la sociedad, teniendo en cuenta su espacio de enunciación que es el campo educativo o de enseñanza-aprendizaje.

c) Va ligado a los dos puntos anteriores que cada profesión tenga la posibilidad de utilizar la técnica o la herramienta de campaña (de salud, publicitaria, comunicativa, educativa). Es decir, el propósito de un profesional será también el de *hacer campañas en contra del aborto*; de permitir el pensamiento acerca de lo que acaece en este dilema que remite a las mujeres y hombres, que a propósito, en Colombia es posible de manera condicionada.

d) Los grupos de estudiantes llegan a la conclusión de que hay que *preservar la vida*. Esto de manera condicionada, no radical, puesto que hay que tener en cuenta las variables de los contextos en los que se presenta el dilema. Ponen por encima de tales condiciones que sea a través de un acompañamiento profesional, de psicólogos, trabajadores sociales, de la salud, comunicadores y demás profesiones que queden implicadas. En consecuencia, *tener en cuenta el contexto*, como lo indica la Sentencia c-355 de 2006.

e) Al respecto, este acompañamiento profesional tiene en cuenta que se debe respetar *la decisión de la gestante*. Igual el *apoyo psicológico, psiquiátrico, una ayuda cognitivo-conductual*, como lo señalan los trabajadores sociales y profesionales de la salud, debe darse como parte de las condiciones de contexto que se presenten.

f) Así como se piensa en que hay que preservar la vida, evitar el aborto, sentirse en contra, también se deben *dar a conocer los beneficios y las consecuencias de abortar*. Los comunicadores, como otros profesionales, consideran que las personas deben tener conocimientos de las alternativas, consecuencias, aprendizajes, de manera científica y profesional en lo que atañe al tema del aborto.

Desarrollo de la concepción ética frente al aborto

Es claro que hay seres humanos que no tienen las mismas posibilidades de ir a la escuela, el colegio o la universidad. Sin embargo, los estudiantes consideran que su labor social –en cualquier profesión– pasa también por enseñarles a las personas. Hay conocimientos que implica directamente cuestiones técnicas, procedimentales, de atención, pero hay otros que remiten a un conocimiento universal, del comportamiento ético y moral en la sociedad. Es decir, no sólo es competencia de los educadores, la familia, los medios de comunicación, sino de quienes tienen los conocimientos profesionales intrínsecamente relacionados con la supervivencia, la vida cotidiana, ontológica, deontológica, para evitar el *desconocimiento de qué es lo bueno y qué es lo malo*.

Si hay *falta de valores*, se puede empezar por atender las implicaciones que trae ser profesional, en el contexto colombiano, que es bastante difícil. Los valores se van construyendo en el sentido del procedimentalismo ético-discursivo, con la experiencia con la familia, los amigos, las instituciones educativas, los medios de información y comunicación.

Pero en lo que implica a los lugares en los en que la vida tradicional no afecta, sino a las disposiciones de la dominación masculina, como critica Gilligan, quedan en evidencia los valores que constituyen a este sistema (lo mismo se dirá del religioso, etc.).

En el contexto de relación, *el aborto es incorrecto*; es legal en Colombia, de manera condicionada, pero es ético; sin embargo, hay lugares en los que todavía es vigente pensar que es inmoral. Por tanto, los profesionales se guían por las consideraciones de cada carrera y por ello estarían *de acuerdo con el aborto¸ según las condiciones legales.* Desde allí que apoyan que *la mujer es libre de decidir si aborta o no*. En esta discusión, acerca de las implicaciones y de la permisividad de la sentencia, hay que entender de manera profesional que *abortar trae consecuencias para la salud mental y física* y que, llegado el caso de tomar una decisión frente a la vida o la muerte de la madre, se puede sobrevivir; pero hay aspectos que indican también que se debe *respetar la vida del feto*.

4.

Interpretación de **los niveles de formación** *discursiva que se* **describen en los participantes de la** *dinámica de comunicación*

Interpretation of the levels of discursive training described in the participants of the communication dynamics

4. Interpretación de los niveles de formación discursiva que se describen en los participantes de la dinámica de comunicación

4.1 La formación ético-discursiva

La ética exige que se tenga en cuenta el contexto de situación, ubicada históricamente. En el procedimiento de la argumentación moral o de la formación discursiva de la voluntad, se cuentan los intereses de los participantes, que hacen valer un interés común con las pretensiones de validez de forma discursiva. Aquí se puede entender el nivel posconvencional de los profesionales de este estudio.

Los procesos de socialización y educación permiten la comprensión de esquemas de conciencia interiorizados por la vívida experiencia profesional. Controles, esquemas o patrones que son aprendidos en la dinámica de la comunicación con sus pares académicos. Las prácticas de socialización son necesarias en la comunicación que surge en la discusión grupal, al exponer patrones de comportamiento, tales como en la descripción de los personajes del fragmento de la película.

Los estudiantes muestran sus formas diversas de pensar el dilema, y se van formando las apreciaciones que comunicativamente se conectan con otros, en concordancia a los objetivos de cada disciplina académica. Aspectos que son evidentes, como con la práctica ciudadana y los principios jurídicos que implican la situación dilemática, el contexto de representación y el dilema del aborto.

Entra en contravención el mundo interno de los estudiantes, los esquemas culturales de apropiación y las normas de la intersubjetividad, que permiten pensar los procesos de comprensión de la sociedad en el caso del aborto. La formación ético-discursiva depende del desarrollo

de las competencias profesionales, al tiempo que es una actividad comunicativa personal que induce a pensar en principios de la familia, la ley, las normas morales, religiosas, la sexualidad y la procreación; la solidaridad, la justicia y la violencia.

El desarrollo de la conciencia moral puede determinar expresiones para reflexionar acerca de cuestiones del mundo real, como el dilema presentado. Así, los estudiantes hablan de la ética comunicativa en orden de los valores, de las expresiones que permiten el aprendizaje de la argumentación en el nivel posconvencional. La etapa de *pensar los derechos humanos*, no limita a los estudiantes hombres y mujeres, porque sus sensibilidades se ajustan a la estructura de lo real, al razonamiento y a los sentimientos morales. Este es el aprendizaje procedimental de la formación ético-discursiva que concibe la realidad, que valora el dilema y lo asume en sus contextos de vida.

El paso del nivel convencional al posconvencional es una ruta que se determina por los nuevos conocimientos y responsabilidades de los estudiantes, como ciudadanos y profesionales que se adscriben a principios éticos. Lo que ha logrado esta investigación es confrontar los puntos de vista de unos y otros a través del dilema de situación, como vía (discursiva) para acceder al otro, (del discurrir) a sus propuestas, necesidades del decir, y a su situación específica profesional.

Se puede entender que ese discurrir acerca de lo moral *se construye en el diálogo*, en el intercambio de razones. a) Este es el elemento fundamental del procedimentalismo de la formación discursiva, en el uso del lenguaje, en la puesta dilemática que pervive en las relaciones sociales de los estudiantes; b) y seguidamente otro elemento es el diálogo que posibilita elementos que acercan al otro, y c) lo moral se construye. Si los principios son discutibles, la ética discursiva proporciona las reglas de un *procedimiento de fundamentación de normas*, de carácter profesional y conecta el diálogo con la conciencia moral d) las estructuras de la

interacción mediada por el lenguaje. En lo que dicen los estudiantes, se encuentran los rasgos de lo que constituye las formas de asumir las normas, según el dilema de discusión y se amplía la reflexión en sus contextos de vida.

e) El procedimentalismo se circunscribe en el desarrollo de la capacidad de juicio, en su *capacidad discursiva*. Las respuestas en los grupos de discusión contienen el sentido de lo justo, lo que puede ser discutido, razonable, el ¿qué se debe hacer? y ¿cómo debería comportarse? Cada uno de los personajes, bajo el filtro de los principios y competencias ciudadanas.

La capacidad discursiva permite que sea compaginada la profesión con esas experiencias de vida relatadas, que son las que les dan conocimiento, descripción y narración de la experiencia ciudadana. El comprender es la estructura de la validación del lenguaje en la vida reflexionada, los modos de definir los *argumentos personales* en la situación de comunicación con los otros, que supone un encuentro de pensamientos. Por ejemplo, los estudiantes relatan juicios de responsabilidad, respeto, honestidad, lealtad… incluyen contextos de tiempo y espacio vividos… puntos de vista como hablantes, y suponen el rol profesional.

4.2 El contenido valorativo-cultural

El ambiente educativo es un ambiente que forma. Cada estudiante responde de manera distinta según sus propósitos, según su ruta de aprendizaje, y concuerda en la defensa de Rose, en relación a su victimario y en relación al profesional que puede ayudarla. Tienen en cuenta las experiencias subjetivas adyacentes, acerca de cómo es el ambiente de la víctima. La cuestión hipotética es: ¿qué puede hacer cada uno de los participantes al respecto según la profesión que adelanta?

Los estudiantes logran formarse con diferentes experiencias subsumiendo el cumplimiento de roles sociales, como miembros de la comunidad de profesionales. En su comunidad, han aprendido a asumir situaciones que en el contexto dilemático corresponde a esquemas de comportamiento de las personas y sus condiciones de vida. Al enfrentar hipotéticamente las desavenencias desde su profesión, se descubren diferencias sociales, manifestaciones de contenido valorativo-cultural. Es notable el desarrollo de la conciencia moral regulada por normas, universales (ciudadanas), las cuales se van aprendiendo para la convivencia ciudadana y profesional. La formación de los estudiantes también está en la capacidad de orientarse por principios de dominio de unas profesiones más que otras, como Medicina, Comunicación, Trabajo Social, quienes enunciaron su posición dependiendo del conocimiento especializado.

Esto puede indicar que no todas las acciones profesionales (hipotéticas) las pudieran realizar los estudiantes. Cada uno en su desarrollo de la conciencia moral, no puede darse en una secuencia determinada, sino de forma diferenciada, tanto como cada persona pudiera decidir comprensivamente. Esto igualmente queda incluido en la amplia redacción de la Misión Institucional de la Universidad Santiago de Cali. Quizá esta suposición, de que existe una secuencia de momentos que "deberían" seguirse en la continuidad del desarrollo de cada persona, es la que han tomado los padres y profesores para educar a sus hijos y estudiantes. Como si fuesen leyes determinadas para la madurez y la vida profesional. Si fuese de manera determinada que se forma una sola identidad profesional, sería como pensar que cada estudiante no tiene *voluntad libre* para tomar decisiones. Si se ve el comportamiento de los profesionales con factores (competencias) causalmente determinados por fuera de ellos, los lleva a esquemas de comportamiento consensuados ideológicamente (del tipo religioso). El perfil ciudadano así lo exige con sus competencias ciudadanas y cada profesión tiene la misma fórmula. A los profesionales ¿cómo se le puede pedir a cada uno que

sea responsable de sus acciones? Encasillar a los estudiantes en esta especie de determinismo, atenta contra la libertad de la voluntad de cada persona. Y ¿acaso no se elimina la responsabilidad moral?

El estudiante necesita reconstruir los órdenes normativos de su profesión, pero al ponerse en el lugar de una vida independiente, deviene el desarrollo de una conciencia responsable de sí mismo y con los demás. Es decir, sólo saliendo de la dependencia de lo convencional podrá tener la experiencia de conducirse teniendo como base las respuestas comunes de una moral con contenidos valorativos-culturales que son producto de contenidos valorativos-profesionales.

En ese proceso, la pregunta por el comportamiento de los demás (en el fragmento de película) muestra una reflexión entre un lugar y otro, e involucra el yo en el relato de lo que haría por el paciente, la persona con derechos, por la víctima. Para el nivel posconvencional, se niega que los juicios morales se midan a partir de una cultura particular, hay situaciones ético-reales en las que los estudiantes van aprendiendo de los demás, construyendo su personalidad profesional en una moral con contenidos valorativos-culturales. Esos contenidos que señalan en sus reflexiones, con diferencias, circunstancias y condiciones, permiten tomar posición frente al cumplimiento de roles como estudiantes, ciudadanos y profesionales.

El y la estudiante han referido que han aprendido, adoptando la actitud profesional, asumiendo los problemas ajenos, la problemática del dilema moral. Esta adopción profesional constituye parte de los *patrones de comportamiento* que permiten la profesionalización, la confianza y conectan a los sujetos con la ciencia.

El procedimentalismo constituye una forma de comportamiento que surge en el desarrollo de la conciencia moral, tomando como base la experiencia de las competencias profesionales. El *diálogo* que nace de

lo que comparten las personas es fundamental en la formación para fundamentar sus normas. El razonamiento debe producirse en el aula de clase, con los estudiantes a través de la participación en el diálogo, la discusión de dilemas, para así lograr la etapa constructiva del nivel posconvencional. Y se logra con el ejercicio de la práctica de la situación comunicativa del dilema hipotético, en relación a la práctica pedagógica con contenido profesional. No es una cuestión de tecnicismos, ni de palabrerías morales, sino de una concepción formativa de la voluntad. En este ejercicio de participación educativa, se encuentra de manera individual del estudiante, es su momento para valorar e identificar las posibilidades de desarrollar su carrera en términos de principios morales.

4.3 Hacia una reflexión de los sentimientos morales

La etapa posconvencional se asume en una actitud dialógica, hipotética y reflexiva frente a las situaciones y normas vigentes en las que toca dirimir como profesional. Las normas válidas moralmente, los códigos deontológicos, ya no aparecen como algo dado, sino como un punto partida y de llegada para la formación discursiva. Es comprensión de la vida moral, de la práctica discursiva, actitud que involucra aspectos de correspondencia con las competencias que exige la carrera profesional.

La formación discursiva de la voluntad en el nivel posconvencional, cuestiona la forma de ser profesional, invita a los relatos de la reflexión académica, a enunciar juicios que evalúan las formas de comportamiento. ¿Qué debo hacer en una situación dilemática en la que estaba Homer? ¿Cómo debería comportarme frente a la decisión de Rose hija? ¿Qué *deberían* hacer los personajes del contexto de situación? y ¿cómo deberían comportarse las personas como el señor Rose? Más allá, el profesional debe preguntarse ¿qué *quisieran* ser? y ¿quiénes *desearían* ser?

Al tener en cuenta *cómo se comprende este nivel posconvencional* no se puede hablar de una ética que parte de principios racionales absolutos, como por ejemplo los promovidos por algunos profesionales radicales, sino de una ética convencionalista que parte de cualidades, competencias y sentimientos morales (como la simpatía, la solidaridad y el interés social), que logran –en la práctica profesional– la formación discursiva de la voluntad.

Las reflexiones acerca de sus sentimientos morales pueden llevar a la pregunta por su profesión, ¿quiénes quisieran ser? Los relatos que surgen del discurrir orientan las posibilidades y recomendaciones para sí mismos, como estrategias de evaluación personal y colectiva que atañen a la vida profesional, como médicos, contadores, comunicadores, etc.; además, lo que incluye a su vida familiar, contextos socioculturales, y otros aspectos como la edad, la etnia, el género y sus creencias.

El estudio de las respuestas de los estudiantes frente a la situación dilemática lleva a considerar que estos sujetos no son meros receptores de principios universales, como piensan algunos profesores universitarios, sino que son sujetos con experiencias que tiene, cada uno, aspectos particulares aprendidos en su contexto cultural y desde allí evalúan lo que pueden ser en su vida o toman lo que consideren provechoso para sus vidas. Las experiencias, individuales y colectivas, están en la conciencia de los estudiantes, y consisten en un entramado de relatos, conocimientos, ideas, juicios, contenidos valorativos culturales, competencias (comunicativas, lectura crítica, razonamiento cuantitativo y competencias ciudadanas) que constituyen el estar *consciente* de que así se logra ser profesional.

Las competencias ciudadanas están ligadas a esta serie de reflexiones que conducen los dilemas, puesto que se refieren al comportamiento ético-discursivo. Este conocimiento es indispensable en el desarrollo de la ciudadanía democrática, puesto que los profesionales, con su

experiencia, sus conocimientos especializados y sus formas aprendidas de ver el mundo, saben cómo responder a las situaciones que se presentan en su diario vivir. El procedimiento de fundamentación de normas deriva de las descripciones que emiten los profesionales y la relación que establecen, en ajuste a la realidad. El procedimiento discursivo del juicio moral contiene la forma en que los estudiantes comprehenden los procesos de formación profesional en contextos, como los determinados por la violencia, la salud, la producción de mensajes, la administración... Y en su conjunto no se trata sólo de la percepción de un mundo idealizado por la universidad, sino de concebir valores heredados por la familia, la religión y la escuela, y ponerlos en relación interpretativa de la educación moral.

Aquí puede encontrarse un vínculo respecto de la relación que guardan los sexos con el razonamiento moral. Hay que incluirle la profunda vinculación que tiene el contexto de aprendizaje cultural en el procedimiento del juicio moral. Si una profesional y un profesional han sido criados en un mismo ambiente educativo, ambos van a aprender de las situaciones que se les presente académicamente, también de la cotidianidad, pero diferenciados en la construcción individual como es propio de la *dominación masculina*. Ya en los grupos de discusión se nota la diferencia y ello concuerda con la tradición que ha motivado el desarrollo de la conciencia moral diferenciada.

Pero sí hay una diferencia en la formación de la persona, hombres y mujeres son educados de manera diferenciada, aunque reciban el mismo contenido en su carrera. Esta conciencia de la diferencia es clave para entender lo que se circunscribe en los contextos sociales en los que tendrían que aplicar sus conocimientos profesionales. Por tanto, no puede decirse que el razonamiento moral femenino es inferior al masculino, ni que las mujeres muestran un atraso moral, ni que son los hombres quienes tienen ventajas en las etapas de desarrollo. La universidad no contempla drásticas diferencias al respecto (aunque es bien conocido que en la práctica del aula de clase suceden diferencias).

Los sentimientos morales quedan incluidos en este discurrir de la diferencia. Sentir piedad, benevolencia, por ejemplo, hacia Rose hija, no son aspectos extraños en las personas, más bien son formas de expresión de su experiencia vivida. Sentimientos de bondad hacia Rose hija no pueden ser deficientes en el desarrollo moral; lo han destacado los estudiantes al referirse hombres y mujeres de forma compartida.

Las mujeres logran incluir en el procedimiento discursivo su capacidad para resolver conflictos teniendo en cuenta los sentimientos morales. La justicia y el cuidado son distintas orientaciones morales, diferentes maneras de organizar el pensamiento acerca de lo que constituye un problema moral y la manera más apropiada de resolverlo. Las mujeres consideran elementos afectivos, y también el cuidado de las personas y las consecuencias como en Rose hija; a diferencia de los hombres, que tienden a ser mucho más objetivos y racionalistas como con Homer.

4.4 La inclusión en la procedimentalismo ético-discursivo

Los estudiantes de una profesión tienen contextos en lo que están involucrados, en sus comunidades familiar, universitaria y ciudadana. Esa comprensión la llevan al discurrir los aspectos del dilema. El uso del lenguaje incluyente se da al hablar como "comunicadores", "médicos", …; es decir, nombrar ese pertenecer a un grupo, y también al tomar distancia de otros. Si bien, está la inclusión desde cada grupo, también se incluye de manera individualizada el cumplimiento de roles y el seguimiento de patrones (comportamientos técnicos como el que Homer no tuvo en cuenta respecto a la asepsia para el aborto).

Sin embargo, el h*abla incluyente* de manera generalizada es diferente cuando hombres y mujeres opinan de qué harían en la situación de Rose hija (¿abortarían o no?). Cuando esto sucede en la comunicación, se crea una *comunidad inclusiva*, porque a cada uno, como a todos los

que no pudieran estar participando, les interesan los pensamientos y opiniones que tienen. Este carácter es propio del principio democrático, indicado en las competencias ciudadanas.

Los estudiantes incluyen en sus respuestas no sólo la práctica en su profesión, sino a los personajes que son el tema traído a discusión. Traer a colación significa incluir otros aspectos contextuales y discursivos tales como el qué dirían, de ayudar al prójimo, de proteger la vida, etc. Sin inclusión, queda la discusión incompleta, aislada de personas reales que son constituyentes en las relaciones interpersonales establecidas comunicativamente. Es decir, la inclusión garantiza el respeto, reconocimiento recíproco de las personas y la integridad de los profesionales. Porque es posible que exista todavía una discriminación producida de manera irreflexiva frente al aborto, la cual reside en las clasificaciones demasiado generalizadoras de las situaciones de desventaja (contexto del pueblo) y de las personas perjudicadas (Rose hija). Hay que revisar el contexto, una interpretación adecuada de las necesidades, de la pobreza en la que viven las comunidades, sus carencias, necesidades y problemáticas (laborales, económicas, sociales, educativas, violencias, convivencia, etc.) que son formas que limitan libertades para configurar y desarrollar proyectos de vida (como sucede con Homer Wells).

Es importante que esta reflexividad se permita en los estudiantes de manera libre, sin ataduras, para que se desarrolle y se posibilite la formación discursiva (quizá a través de dilemas morales; también pueden ajustarse a dilemas técnicos). Los estudiantes interiorizan las pautas sociales y poco a poco van construyendo nuevas estructuras a partir de la interacción con el medio. Por ello, algunos estudiantes hablaban con propiedad de las consecuencias que trae el comportamiento de los personajes: Rose hija, el señor Rose y Homer. Reflexión e interacción van de la mano en el desarrollo de la conciencia moral, de tal forma que los estudiantes pueden tener la capacidad argumentativa y determinar

qué cosas son válidas en la profesión. La teoría de Kohlberg incluye que el desarrollo cognitivo-estructural se basa en el contexto real de las culturas y las características de clase, raza, etnicidad, sexualidad y otros aspectos. Estas son formas discursivas que se dan dentro de las culturas, que construyen discursivamente a los sujetos hombres y mujeres, y que se diferencian en cuanto a las percepciones del mundo de los participantes de las comunidades de comunicación.

4.5 El aspecto del credo en el juicio moral

Puede notarse que los estudiantes del presente estudio tienen una relación e implicancia en su formación de credos cristiano y católico; lo conciben como parte de sus vidas y por ende de sus decisiones profesionales. Fíjese en el capítulo anterior la integración del credo al responder al dilema. Esto no es muy claro en lo que respecta a la ética discursiva, porque las y los estudiantes no se deshacen totalmente de su mundo interno para enfrentar los hechos y las normas con los demás. La individuación y la autonomía no se alejan de los contextos particulares en todos los casos, porque ellos no están pensando todo el tiempo de manera generalizada. Pero pertenecer a un culto no los exime de pensar autónomamente.

La experiencia del mundo real los ubica en otros aspectos que pudieran evaluar individual y colectivamente. Así que existen creyentes que logran la convivencia en sus contextos, pero si tienen como fuente de principios una *moral* particularizada, no puede pensarse que tiene el carácter de universalidad de la ética discursiva (o el academicismo); aunque se piense que esta pudiera reemplazar lo sacro. El desarrollo de la conciencia moral se da en consecuencia por la personalidad de los estudiantes. A esto hay que añadirle que la creencia en un ser superior, el cual ordena todas las situaciones posibles del mundo interior de los adolescentes, tiene incidencia en la toma de decisiones en la vida práctica, como sucede con la decisión de abortar o no.

CONCLUSIONES

Conclusions

El procedimentalismo de formación ético-discursiva queda incluido en la ética comunicativa de Apel-Habermas. En esta investigación se describe y analiza la forma en que los estudiantes asumen los contextos de relaciones del desarrollo de la conciencia moral y la implicación profesional que se presentan en el dilema del fragmento de la película *Las Reglas de la Vida* del director Lasse Hallstrom (1999). Este análisis pone de manifiesto que el procedimiento de la formación discursiva se configura dentro del aporte a la misión institucional y por ende al desarrollo de la conciencia moral en algunos estudiantes de la Universidad Santiago de Cali.

Tal como se ha desarrollado en la investigación, se encuentran rasgos del aporte institucional, las decisiones no sólo de carácter forjador de la universidad, sino de otros aspectos formativos que se incluyen como son los de la familia, las competencias ciudadanas, y atisbos de credo. Todo esto entendido desde los estados del nivel posconvencional del desarrollo moral.

La ética discursiva tiene gran incidencia en lo que corresponde a la dinámica propia del discurrir profesional. No sólo se ha destacado el aspecto del procedimentalismo como parte integral de la formación discursiva de las personas, sino las competencias solicitadas por la misión institucional.

La forma de *comprender* la vida profesional de los estudiantes está determinada por un *proceso de formación científico y académico*. Es decir, contenidos problematizados de la experticia y la especificidad de cada disciplina. Existe un aprendizaje moral en el que los estudiantes deben seguir normas, ponerse en el lugar de los personajes, en la situación

contextual del dilema y constituir todo ello en una investigación. En esta oportunidad se les presenta en términos de conocimiento ético y moral.

No es una invitación a dejar sus conocimientos culturales o privarse de otras maneras contextuales de vivir, sino para indagar acerca de la forma supuestamente consensuada de ver la vida profesional, pragmática y deontológica. Con esto no se puede decir que hay un detrimento en la educación universitaria o una crítica a la pedagogía de la institución, porque al contrario, la ética discursiva tiene implicancia en todos los sistemas éticos de cualquier ámbito humano en el que están inevitablemente ligados los valores culturales de los ciudadanos.

Los estudiantes muestran que hay una educación ética en la institución, que han servido los conceptos de cada profesión para llevarlos a la cotidianidad, para entender la dinámica de comunicación que subyace en los diferentes contextos en que las profesiones tienes cabida. La reflexión profesional frente a las formas de resolver desavenencias no proviene de una misma revisión del procedimiento moral para declarar lo correcto, sino lo que el contexto de la situación permite (tiempo y espacio determinan las decisiones morales).

Los estudiantes toman distancia de las consideraciones ideológicas, normativas, si ellas no les convienen profesionalmente. Atentos, proyectan algo al mundo institucionalizado, un discurso moral-profesional en el que son expresados sus actitudes y sentimientos, y con ello muestran que sus deliberaciones son acerca de respetar la vida y determinar la corrección (y solicitud de justicia para el señor Rose o para acompañar la decisión profesional de Homer).

Los futuros profesionales siguen de manera condicionada las normas y patrones de conducta del contexto de situación. Inicialmente, cuestionan las formas en que se deben hacer las cosas, porque se comparan los

contextos de la situación y los de la profesión (incluye el contexto de formación personal). Hay que comprender el estado de cosas y luego interpretar otros aspectos que se relacionan con las posibilidades de actuación. No en todos los casos se podrá seguir el procedimentalismo de la formación profesional y las garantías para el desarrollo de su vida. Esto es importante para el desarrollo de la conciencia profesional, puesto que se determinan los elementos cognitivo-estructurales para pensarse en su vocación de servicio. A partir de ahí, debe considerarse que la relación entre sí mismo y ciudadanía está determinada por las correcciones del comportamiento profesional, las normas y las circunstancias que surgen en las situaciones desavenientes.

Lo cultural de la desavenencia es significante para la comprensión de las etapas en que una persona lleva su formación moral. La ética comunicativa no defiende ningún ideal particular sobre la vida buena, ni ninguna *moral* particular tendría el carácter de universalidad. La moral exige que se tengan en cuenta justamente los aspectos que forjan el desarrollo cognitivo-estructural, en este caso de los profesionales de la Universidad Santiago de Cali.

La formación discursiva de la voluntad de los profesionales es una construcción que responde a las circunstancias e implicaciones de madurez en la carrera, de sus propios juicios morales, que llevan a reflexionar "cómo debemos vivir y actuar". Así que quien asume salirse de los estereotipos profesionales busca principios básicos para la organización de su propia vida, respondiendo ¿quién quiere ser?

Finalmente, el procedimentalismo de la formación ético-discursiva no puede someter el ejercicio de la facultad de juzgar a un solo discurso profesional. La misión queda corta si no se piensa que es un ejercicio de identidad de variadas formas de interpretación social y profesional, dadas en características propias para la construcción y desarrollo de competencias que guían la comunidad justa y la vida democrática, subyacente en las competencias ciudadanas.

Referencias bibliográficas

Bibliographic references

Álvarez, P., & Suárez, G., (2008), Formación de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad Centro de Atención Universitaria Duitama, *Revista Magistro*, Vol. 2, Serie 3, pp. 89-106, Colombia, Bogotá D.C, Editorial Usta- Universidad Santo Tomás.

Apel, K., (1984), *Pensar con Habermas contra Habermas*. (trd. Luis M. Sánchez) *Debate en torno a la ética del discurso de Apel*. (Comp. Enrique Dussel) México: Siglo XXI Editores.

Apel, K., (1985), El concepto hermenéutico-trascendental del lenguaje. En: *La Transformación de la Filosofía*. Tomo II. El a priori de la comunidad de comunicación. (trd. Adela Cortina) Madrid: Editorial Taurus.

Argüelles, I., & Jeseff, J., (2009), La formación de la consciencia moral como camino para la búsqueda del sentido de la vida, *Revista Artes y Humanidades Única*, Vol. 10, Serie 3, pp. 225-241, Venezuela, Maracaibo: Editorial Universidad Católica Cecilio Acosta.

Botero, P., Garzón S., Ostos D., & Ramírez A., (2003), Desarrollo moral en la infancia: Aspectos Básicos, *Revista ABA Colombia*, pp. 1-5, Colombia, Bogotá D.C.

Callejo, J., (2001), *El grupo de Discusión: Introducción a una práctica de investigación*. España: Editorial Ariel.

Cassavetes, Nick (2009) *My Sister's Keeper.* Se encuentra en Filmaffinity. La decisión más difícil. España https://www.filmaffinity.com/es/film362411.html

Cortina, A., (1992), Ética Comunicativa, en *Concepciones de Ética*. España: Editorial Trotta.

Cortina, A., (2013), La conciencia moral: entre la naturaleza y la autonomía, *Revista Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, Vol. 40, pp. 249-262, España, Salamanca, editorial Pontificia Universidad de Salamanca.

Cortina, A., (2016), La conciencia moral desde una perspectiva neuroética. De Darwin a Kant, *Revista Pensamiento,* revista de investigación y formación filosófica, Vol. 72, Serie 273, pp. 771-778, España, Comillas, Editorial Pontificia Universidad de Comillas.
Touriñán, J., (2003), Sociedad civil y educación de la conciencia moral, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales, Vol. 15, pp. 213-234, España, Salamanca, Editorial Pontificia Universidad de Salamanca.

Costa, P., Pérez, J. y Tropea, F. (2000), *Tribus Urbanas: El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia.* Barcelona: Editorial Paidós.

Darrigrande, J., (2010), Aportes del constructivismo al desarrollo moral en el contexto socio-educativo actual: De Piaget a Maturana, *Revista Exemplum*, Vol. 1, Serie 3, pp. 237-249, Chile, editorial Universidad SEK.

Díaz, T. y Sarria, J., (2017), *Desarrollo del juicio moral de estudiantes de comunicación social a través del recurso audiovisual*. Trabajo de grado inédito. Programa de Comunicación Social. Facultad de Comunicación y Publicidad. Universidad Santiago de Cali.

Dorando, J., & Romero, E., (2011), Persona humana y dignidad. Una perspectiva ético-discursiva, *Revista Filosofía*, Vol. 127, Serie 128, pp. 141-153, Costa Rica, San José, editorial Universidad de Costa Rica-UCR.

Durango, G., (2006), El principio discursivo y los derechos fundamentales en la teoría Habermasiana, *Revista Opinión Jurídica*, Vol. 5, Serie 9, pp 13-32, Colombia, Medellín, editorial Universidad de Medellín.

Echavarría, C.V., Restrepo, P.A., Callejas, A.A., Mejía, P.X., & Álzate, A.M., (2009), La responsabilidad Moral y Política: Una Mirada Juvenil, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* Vol. 7, Serie 2, pp. 1439-1457, Colombia, Manizales, Editorial Universidad de Manizales.

Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N., & San Martín, V., (2012), Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI, *Revista Convergencia Educativa*, Serie 1, pp. 55-69, Chile, Maule, editorial Universidad Católica del Maule.

Goffman, E., (1989), *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Habermas, J., (1991), Justicia y Solidaridad (Una toma de posición en la discusión sobre la etapa 6 de la teoría de la evolución del juicio moral de Kohlberg) En Ética Comunicativa y Democracia. Barcelona: Editorial Crítica.

Habermas, J., (1994), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Barcelona: Ed. Cátedra.

Habermas, J., (1996), *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona: Ed. Península.

Habermas, J., (1998), *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Editorial Paidós.

Habermas, J., (2000), *Aclaraciones a la ética del discurso*. España: Ed. Trotta.

Habermas, J., (2001), *Teoría de la Acción Comunicativa*, I y II, España: Ed. Taurus.

Hobbes, Th., (1999), *Tratado sobre el ciudadano*. III. Madrid: Ed. Trotta.

Honneth, A., (1991), *La Ética Discursiva y su Concepto Implícito de Justicia*. En Ética Comunicativa y Democracia. Barcelona: Editorial Crítica.

Hoyos, G. y Vargas, G., (2002), *La Teoría de la Acción Comunicativa como Nuevo Paradigma de Investigación*. Módulo 2. ICFES. Bogotá: ed. ARFO.

Kant, E. *Metafísica de las Costumbres*. Colombia: Ed. Rei Andes, 1995.

Kohlberg, L., (1989), La comunidad justa en el desarrollo moral. Teoría y práctica. En *El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación*. Colombia: Editorial Gaceta.

Kohlberg, L., (2002), *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Kornblit, A., (2007), Introducción, en *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales, Modelos y procedimientos de análisis*. (Compiladora) Argentina, Buenos Aires: Editorial Biblos.

Le Bigot, J, Porton-Deterne, I, & Lott-Vernet, C., (2004), *Vive Les 11-25*. Chapitre 2. Dynamique de l'adolescence. (Capítulo 2. Dinámica de la Adolescencia) France : Eyrolles Éditeur.

León Carreño y Suárez Medina., (2014), *Dilemas morales: una estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral*, Colombia, Bogotá: Editorial USTA, Universidad Santo Tomás.

León, O., & Suárez, G., (2013), *Dilemas Morales: una estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral*, Colombia, Bogotá D.C.: Editorial Usta-Universidad Santo Tomás.

León, O., Patiño, F., Buitrago, M., Arias, J., & Meza, B., (2010), Uso de Dilemas Morales en la Formación de la Conciencia Moral, *Revista Hallazgos*, Vol. 7, Serie 13, pp. 167-180, Colombia, Bogotá D.C.: Editorial Usta- Universidad Santo Tomás.

Linde, A., (2009), *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable*. Revista Praxis Filosófica, Nueva Serie No. 28. Enero-junio, Colombia: Universidad del Valle, Cali.

Martínez, D., (2011), Reformulación de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg realizada por Habermas, *Revista Convergencia Educativa*, Vol. XXV, Serie 2, pp. 9-49, Chile, Maule: Editorial Universidad Católica del Maule.

Mead, G. H., (1953), *Espíritu, Persona y Sociedad.* Buenos Aires: Ed. Paidós.

Medina, M., (2016), La ética del cuidado y Carol Gilligan: Una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista, *Revista Daimon*. Revista Internacional de Filosofía, Vol. 67, pp. 83-98, España, Murcia: Editorial Universidad de Murcia.

Meza, J. y Suárez, M., (2006), Formación de la conciencia moral: desafío para la educación superior, *Revista Actualidades Pedagógicas*, Vol. 49, pp. 23-32, Colombia, Bogotá: Editorial Universidad de la Salle.

Mosquera, J., Pineda, J. Quitián, Y., & Ramírez, G. (2007), *La formación de la conciencia moral en la institución educativa Francisco de Paula Santander las Villas La puesta en práctica de la propuesta de intervención pedagógica para la formación de la conciencia moral*. (Tesis de maestría). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

Muñoz, L. A. (2013-a) La ética comunicativa de Jürgen Habermas. *Revista [Con]textos*, 2 (7), 33-50. Universidad Santiago de Cali. Ed. USC. http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/333/294#.V3bpgPnhDIU

Muñoz, L. A. (2013-b) La comunidad justa de Lawrence Kohlberg. *Revista [Con]textos*, 2 (8), 61-70. http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/359/318#.V3boovnhDIU

Muñoz, L. A. (2016) Informe 1. El Procedimiento de la Formación Discursiva de Estudiantes de la Universidad Santiago de Cali. Código del proyecto: DGI-COCEIN-No. 31-621116-d89. Dirección General de Investigaciones. Investigador Principal. Ph. D. Luis Armando Muñoz Joven. Línea de Investigación comunicación y educación. Grupo de Investigación Gisoha. Facultad de Comunicación y Publicidad. Universidad Santiago de Cali.

Muñoz, L. A., (2015), Desarrollo de la Conciencia del Juicio Moral de Lawrence Kohlberg, *Revista Criterio Libre Jurídico*, Vol. 12, Serie 1, pp. 37-50, Colombia, Cali, Editorial Universidad Libre.

Novoa, C., (1996), Aportes de la teología de la liberación a la conciencia moral, *Revista Theologica Xaveriana*, pp. 235-254, Colombia, Bogotá D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Ocampo, R., (2004), Kant: Una mirada del desarrollo moral en sentido pragmático, *Revista Praxis Filosófic*a, Serie 18, pp. 79-102, Colombia, Cali: Editorial Universidad del Valle.

Ocampo, R., (2011), La educación moral según Kant, *Revista Fragmentos de Filosofía*, Vol. 9, pp. 73-96, España, Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

Palomo, A., (1989), Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales, pp. 79-90, España, Castilla-La Mancha: Editorial Universidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Putnam, H., (2008), *Valores y Normas.* Madrid: Ed. Trotta.

Rawls, J., (1996), *Liberalismo Político*. (1ª reimp.) Bogotá: Ed. FCE.

Rawls, J., (1997), *Teoría de la Justicia*. (1ª reimp.) México: Ed. FCE.

Redín, C., Gancedo, N. y Sobrino, A., (2006), Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, Vol. 4, Serie 1, pp. 177-211, México, Ciudad de México: Editorial Universidad Autónoma de Estado de México (UAEM).

Rorty, R., (1990), *El giro lingüístico*. Barcelona, España: Ed. Paidós,

Rubio, J., (1996), La Psicología moral (de Piaget a Kohlberg), en *Educación Moral, posmodernidad y democracia*. España, Madrid: Editorial Trotta.

Rubio, J., (2000), La Psicología moral (de Piaget a Kohlberg). En *Historia de la Ética. 3. La Ética Contemporánea*. Barcelona: Editorial Crítica.

Ruiz, A., (2008), *El diálogo que somos: Ética discursiva y educación*, Colombia, Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Samper, J., & Maussa, E., (2014), Desarrollo moral y competencias ciudadanas en la juventud universitaria, *Revista CUC*, Vol. 10, Serie 1, pp. 43-60, Colombia, Barranquilla: Editorial Universidad de la Costa.

Sandoval, C., (2002), *Investigación Cualitativa*. Módulo cuatro. ICFES. Bogotá, ed. ARFO.

Searle, J. R., (1997), *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Editorial Paidós.

Sepúlveda, M., (2003), Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria, *Revista de Psicología*, Vol. 12, Serie 1, pp. 27-35, Chile: Editorial Universidad de Chile.

Sobrevilla, D., (1987), El programa de fundamentación de una ética discursiva de Jürgen Habermas, *Revista Ideas y Valores*, pp 99-117, Colombia, Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Svensson, M., (2011), Conciencia moral y libertad de conciencia en Locke, *Revista Ideas y Valores*, Vol. 60, Serie 146, pp. 141-164, Colombia, Bogotá D.C, Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Tébar, L., (2017), La educación y formación de la conciencia moral de los jóvenes, *Revista Foro Educacional*, Vol. 29, pp. 133-145, Colombia, Bogotá D.C.: Editorial Universidad de la Salle.

Vargas, E., (2009), Formación de la conciencia moral: referentes conceptuales, *Revista Educación y Desarrollo Social*, Vol. 3, Serie 1, pp. 108-128, Colombia, Bogotá D.C.: Editorial Universidad Militar Nueva Granada.

Vargas, J., (2008) La formación de la conciencia moral en la Universidad Militar Nueva Granada, *Revista Latinoamericana de Bioética*, Vol. 8, Serie 1, Edición 14, pp. 76-87, Colombia, Bogotá D.C.: Editorial Universidad Militar Nueva Granada.

Vargas, J., (2016), La formación de la conciencia moral en estudiantes de quinto *Revista Educación*, Vol. 28, Serie 2, pp. 91-104, Costa Rica, San José: Editorial Universidad de Costa Rica-UCR

Vargas, Z., (2004), Desarrollo moral, valores y ética; una investigación dentro del aula, *Revista Educación*, Vol. 28, Serie 2, pp. 91-104, Costa Rica, San José, editorial Universidad de Costa Rica-UCR.

Zerpa, C., (2007), Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral, *Revista Laurus*, Vol. 13, Edición 23, pp. 137-157, Venezuela, Caracas: Editorial Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Sobre el Autor

About the Author

Luis Armando Muñoz Joven
https://orcid.org/0000-0001-5084-5069
luis.munoz03@usc.edu.co
Universidad Santiago de Cali

Doctor en Humanidades, magíster en Filosofía (líneas lenguaje y mente), especialista en Pensamiento Político Contemporáneo, comunicador social.

Docente de la Universidad Santiago de Cali desde el año 2002. Ha publicado artículos en las revistas *Hablas y Decires* (2002-2004), *Papeles de Comunicación* (2005-2007), *[Con]textos* (2013) y *Criterio Libre Jurídico* (2015). Y los libros: *Por una teoría de la desinformación: el modelo de comunicación sistemáticamente distorsionada* (2008); *La Formación de la Conciencia Moral en Adolescentes. Caso: Colegio Eustaquio Palacios* (2016); *Comunicación para la Convivencia: Letras para la Esperanza* (2018); *Aproximación a la ética y la ciudadanía: la responsabilidad en las esferas moral y política* (2018) con el Sello Editorial USC. También ha participado con capítulos en los libros *Comunidades Epistemológicas. Investigando la actualidad desde diversas disciplinas Tomo 1 y 2; Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones Tomo 1 y 2; Visiones diversas sobre el conocimiento Tomo 1 y 2.*

Los temas que ha desarrollado están orientados a la comprensión del lenguaje, las identidades juveniles, comunicación/educación, y el desarrollo de la conciencia moral.

Pares Evaluadores

Peer Evaluators

Nelson Contreras Coronel
Investigador Junior (IJ)
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2264-8225
Universidad Tecnológica de Pereira

Hoover Albeiro Valencia Sánchez
Investigador Asociado (I)
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9193-2089
Universidad Tecnológica de Pereira

Ricardo Antonio Torres Palma
Investigador Senior (IS)
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4583-9849
Universidad de Antioquia, Medellín.

Luis Alfredo González Monroy
Investigador Junior (IJ)
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7249-4677
Universidad del Magdalena

Lucely Obando Cabezas
Investigador Junior (IJ)
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8770-2966
Universidad Libre

Jorge Ladino Gaitán Bayona
Investigador Junior (IJ)
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9539-4660
Universidad del Tolima

Maury Almanza Iglesia
Investigador Senior (IS)
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3880-4683
Universidad Simón Bolívar de Barranquilla

Alejandro Alzate
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0832-0223
Universidad Icesi y Universidad Católica

Arsenio Hidalgo Troya
Investigador Asociado (I)
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6393-8085
Universidad de Nariño

Kevin Alexis García
Investigador Asociado (I)
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8412-9156
Universidad del Valle

Clara Viviana Banguero Camacho
Investigador Junior (IJ)
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4518-6799
Universidad Libre

Ricardo Tapía
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2750-1828
Evaluador Internacional
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México y Coordinador Editorial de el Colegio de Morelos, México.

Clara Mercedes Blanco Ospina
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8640-8175
Unicatólica

Distribución y Comercialización /
Distribution and Marketing
Universidad Santiago de Cali
Publicaciones / Editorial USC
Bloque 7 - Piso 5
Calle 5 No. 62 - 00
Tel: (57+) (2+) 518 3000
Ext. 323 - 324 - 414
✉ editor@usc.edu.co
✉ publica@usc.edu.co
Cali, Valle del Cauca
Colombia

Diagramación / Layout & design by:
Diana María Mosquera Taramuel
diditaramuel@hotmail.com
diagramacioneditorialusc@usc.edu.co
Cel. 3217563893

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Charter en sus respectivas variaciones a 11 puntos en el contenido y para los títulos Helvética Condensed a 14 puntos.

Impreso en el mes de julio de 2020,
se imprimieron 100 ejemplares en los
Talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.
Popayán - Colombia
Tel: (57+) (2) 8235737
2020

Fue publicado por la Facultad de
Comunicación y Publicidad de la
Universidad Santiago de Cali.

Colección
Ethical
ISSUES

El presente documento es un estudio de caso del procedimentalismo en la formación discursiva de estudiantes de la Universidad Santiago de Cali. Se desarrolló introduciendo la concepción de formación discursiva a través de dilemas morales que propiciaran el discurrir en la vida profesional. Este objetivo aporta a la labor que ya viene adelantando el departamento de Humanidades en cuanto al desarrollo de los planes de curso del área de Ética y Bioética. Por tanto, en efecto habría que interpretar los niveles de formación discursiva que se describen en los participantes de la dinámica de comunicación en relación a las competencias profesionales que atañen a la ética; que, en este respecto, se comprende el avance del desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes.

Por esta obra, hay que agradecer a los docentes del área de ética y bioética que permitieron un espacio en sus sesiones de cursos y a los estudiantes que participaron en la investigación de los diferentes programas de la Universidad, especialmente del programa de Medicina.

VIGILADA MINEDUCACIÓN
USC UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
EDITORIAL

ISBN: 978-958-5583-89-4
9 789585 583894